



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2021

Läroarbilden i musik

Terese Fredenvall, Aliette Tardy

**“Jag antar att det handlar om att
guida som en coach, leda som en ordförande
och vara experten när det behövs.”**

En studie om handledning av låtskrivningsprocesser

Handledare: Bo Nilsson

Sammanfattning

Titel: “Jag antar att det handlar om att guida som en coach, leda som en ordförande och vara experten när det behövs.” - en studie om handledning av låtskrivningsprocesser

När vi läser den aktuella kursplanen för musik i grundskolan och gymnasiet och tittar på utbildningsutbudet inom folkhögskola och eftergymnasiala musikutbildningar i Sverige kan vi se ett ökat intresse för musikskapande från utbildningsväsendet. Med utgångspunkt i Bennetts (2012b) resonemang från artikeln *You can't teach songwriting...!* där han skriver: “if songwriting can't be taught, it can certainly be learned” (Bennett, 2012b, s.34) har vi i denna studie undersökt vilka förhållningssätt och strategier som musiklärare använder för att handleda studenter genom låtskrivningsprocesser på gymnasial-, folkhögskole- och eftergymnasial nivå. Genom semistrukturerade intervjuer med fem lärare som undervisar i låtskrivning visar det sig att bara två av lärarna har fått med sig någon eller några få strategier från tidigare utbildningar som de kan omsätta i handledningssituationerna. Vi har också sett att det inte finns något samförstånd mellan de olika utbildningarna kring vad ämnet låtskrivning bör innehålla. Detta innebär att låtskrivningsutbildningarnas innehåll kan se mycket olika ut och avgörs av varje enskild lärare eller utbildning. Denna studie visar att kamratbedömning och god självbedömningsförmåga är eftersträvansvärda mål inom låtskrivning både för att utveckla studenternas låtskrivningsförmåga och för att stärka studenterna i en utmanande musikbransch. Resultatet tyder på att lärarens kunskaper om återkoppling i kreativa processer är relevanta för att studenterna ska utveckla dessa två. En av strategierna för handledning av låtskrivningsprocesser, som resultatet pekar på, är att fokusera på processen i förhållande till målet utifrån ett coachande förhållningssätt med studentens musikaliska vision som utgångspunkt.

Nyckelord: coachning, handledning, musikskapande, låtskrivning, musikutbildning.

Abstract

Title: "I suppose it's about leading as a coach, leading as a chair and having the expertise when required." – a study of guiding and critiquing songwriting processes

When reading course plans for music classes or looking into the available music courses in the Swedish school systems' pre higher and higher educations (gymnasium, folkhögskola and post gymnasium), the increased interest in creating music is shining through. Using Bennett's (2012b) argument "if songwriting can't be taught, it can certainly be learned" (Bennett, 2012b, s. 34) from the article *You can't teach songwriting...!* as a starting point, this study explores which strategies and positions music teachers use to guide and critique students through songwriting processes at the levels of "gymnasium", "folkhögskola" and post "gymnasium". Through semi-structured interviews with five teachers teaching songwriting a pattern manifests itself, only two of the teachers have gotten useful strategies from their own previous education that has helped them in the setting of songwriting critiques. It has also been perceived that different schools don't share a common view of what the subject songwriting should contain. As a result, the subjects making up the different songwriting courses can vary greatly and are dependent either on each specific teacher or school. This study shows that peer critique and a good ability for self-critique are desirable goals in songwriting to help the students' develop their songwriting ability and strengthen them so as to prepare them to be a part of the challenging music industry. The result indicates that the teacher's knowledge of feedback in creative processes are relevant for the students' development in the above mentioned abilities. One of the strategies for coaching of songwriting processes, as the result indicates, is to focus on the process as opposed to the goal, using a coaching mindset with the student's musical vision as a starting point.

Keywords: coaching, guidance, music creation, songwriting, music education.

Förord

I detta examensarbete har arbetsfördelningen delats upp jämnt mellan oss skribenter. Vi har turats om att skriva i de olika kapitlen och bearbetat varandras texter för att ge en så tydlig och noggrann bild av studien som möjligt. Vi har haft en ständig muntlig dialog kring det vi läst av tidigare forskning och litteratur i ämnet, även när vi fördelat litteraturen mellan oss. Under intervjuerna har vi båda närvarat men vi har fördelat ansvaret mellan oss för vem som leder intervjun och bearbetar det insamlade materialet. Slutligen har vi tillsammans skrivit och analyserat resultat och slutsatser i studien. Vi tror att samarbetet mellan oss skribenter har bidragit till ett bredare perspektiv och ett djupare innehåll i studien.

Vi vill tacka våra informanter som så givmilt delat med sig av sina tankar och sin tid. Utan er hade denna studie inte blivit till. Vi vill även rikta ett tack till Joel Wååg och Simon Bergström som hjälpt oss genom kamratbedömning under arbetsprocessen. Med hjälp av er återkoppling har uppsatsen berikats med fler perspektiv. Tack till Evert Fredenvall, Kerstin Adell Tardy och Joséphine Tardy för konsultation i arbetet med översättningar. Varmt tack till vår kursledare Anna Houmann. Din uppmuntran och ditt stöd har varit ovärderligt. Vi vill också tacka vår handledare Bo Nilsson.

Avslutningsvis vill vi tacka varandra för ett gott samarbete med många skratt och otaliga timmar telefonsamtal.

Innehåll

1	Inledning/Bakgrund	11
1.1	Arbetets avgränsning.....	14
1.2	Arbetets disposition.....	15
2	Syfte och frågeställningar	16
3	Litteratur och tidigare forskning	17
3.1	Låtskrivarens kreativa processer	17
3.1.1	Låtskrivarens skapandeprocess	17
3.1.2	Låtskrivarens arbetsprocess.....	18
3.2	Låtskrivning i musikundervisning.....	19
3.2.1	Pedagogikens innehåll.....	19
3.2.2	Fokus på process framför produkt.....	19
3.2.3	Inspiration och kreativitet	20
3.2.4	Kommunikation.....	21
3.2.5	Strategier för undervisning i låtskrivning	21
3.3	Handledning	21
3.3.1	Mästarlära och kritisk reflektion	22
3.3.2	Coachning	22
3.4	Formativ bedömning	23
3.4.1	Återkoppling i teorin	23
3.4.2	Återkoppling i praktiken	25
3.4.3	Vad är det som sägs i återkopplingen?.....	26
3.4.4	Hur förmedlas återkopplingen?.....	27
3.4.5	När förmedlas återkopplingen?	27
3.4.6	Kamratbedömning.....	28
3.4.7	Självbedömning och självreglering.....	29
4	Metod	32
4.1	Metodologiska överväganden	32
4.2	Metoder för datainsamling	32

4.2.1	Semistrukturerad intervju.....	32
4.3	Design av studien	33
4.3.1	Urval.....	33
4.3.2	Informanter.....	33
4.3.3	Datainsamling	35
4.4	Analys	35
4.5	Resultatens kvalitet – en fråga om giltighet och trovärdighet.....	36
4.6	Etiska frågor	36
5	Resultat.....	38
5.1	Informanternas undervisningsmiljö	38
5.2	Bakgrund till informanternas strategier.....	39
5.3	Handledarnas uppfattning om de kreativa faserna	40
5.4	Informanternas syn på rollen som handledare.....	41
5.4.1	Coachen.....	41
5.4.2	Kunskapsbäraren	41
5.4.3	Stöttepelaren.....	42
5.4.4	Utmanaren	43
5.4.5	Inspiratören	43
5.5	Återkopplingens innehåll	44
5.5.1	Positiv förstärkning	44
5.5.2	Frågeställningar.....	44
5.5.3	Processrelaterad återkoppling	45
5.5.4	Generell och specifik återkoppling	45
5.5.5	Subjektiv återkoppling	45
5.6	Återkopplingens inramning.....	46
5.6.1	Spontan återkoppling	47
5.6.2	Planerad återkoppling.....	47
5.6.3	Löpande återkoppling.....	47
5.7	Tillämpning av återkopplingen	48
5.8	Kamratbedömning.....	48

5.8.1	Ramverk och modeller för kamratbedömning	48
5.8.2	Informell kamratbedömning.....	49
5.8.3	Handledarens uppgift vid kamratbedömningen	49
5.8.4	Fördelarna med kamratbedömning.....	50
5.9	Låtskrivarnas självbedömning	51
6	Diskussion	53
6.1	Låtskrivarämnets innehåll	53
6.1.1	Förståelsen för arbetsprocess och skapandeprocess.....	54
6.2	Återkoppling i skapandeprocessen.....	55
6.2.1	Flexibel återkoppling	56
6.3	Studentens musikaliska vision i centrum	57
6.4	Målets betydelse för återkopplingen	58
6.5	Olika metoder för återkoppling	60
6.5.1	Positiv kritisk återkoppling	61
6.5.2	Den specifika återkopplingen.....	61
6.6	Studenterna gör som lärarna gör	62
6.6.1	Kamratbedömning - en färdighet	62
6.6.2	Co-writing som kamratbedömning	63
6.7	Det slutgiltiga målet - självbedömning	64
6.7.1	Strategier för att utveckla självbedömning.....	64
6.8	Skribenternas avslutande reflektioner	65
6.9	Förslag på vidare forskning.....	67
	Referenser	68
	Bilaga 1: Intervjuguide	74
	Bilaga 2: Mailintervju.....	75
	Bilaga 3: Samtyckesblanketter – svenska och engelska.....	76

1 Inledning/Bakgrund

Jag sitter i mitt flickrum med den stora gitarren i knät som så många gånger förut. Jag går i mellanstadiet, har blivit berörd av musikens kraft och kan inte värja mig. Eftersom jag aldrig varit bra på att spela efter nedskrivna musik är det enklast för mig att hitta på. På ett lekfullt och oförstört vis skriver jag i timmar, i dagar. Jag pusslar ihop ord med toner och använder de få ackord jag kan till att skapa något nytt. När jag skriver känner jag att jag har något viktigt att säga, något som måste komma ut. Jag tror att musiken kan förändra, trösta, ge hopp och glädje. Jag tror att den kan provocera och ifrågasätta. Jag tror det eftersom jag själv har upplevt det och nu längtar jag efter att få andra att känna genom min musik, på samma sätt som jag själv fått känna genom deras. När låten är klar springer jag till min storsyster som alltid kommer med språkliga korrigeringar och nya kluriga musikaliska idéer. Jag ser upp till min storsyster, hon har mer erfarenhet än jag och vet sånt som jag inte vet. Jag litar på henne för hon känner mig och mitt skapande så väl att hennes idéer lika gärna hade kunnat vara mina egna och tvärtom. När låten tillslut är färdig samlar jag familjen för att spela upp den. Mamma och pappa applåderar vilt och är lika förundrade varje gång som jag har lyckats få ihop ännu en egen låt. Jag är också förundrad och lite rädd, jag vet ju inte heller hur jag bär mig åt. Det enda jag vet med säkerhet är att jag känner en enorm stolthet över det jag skapat, även om det kanske inte är så låtskrivartekniskt märkvärdigt. Jag visste det inte då, men detta blev grunden till vad som kom att leda till flera års professionellt arbete som låtskrivare och en musiklärarutbildning med fördjupning inom singer/songwriting.

Terese Fredenvall

Jag har två storsysstrar som under vår uppväxt alltid skrev mycket dagbok. Flera gånger försökte jag också att komma igång med dagboksskrivandet, jag köpte fina böcker och fick hjälp med vad jag kunde skriva. Men jag lyckades aldrig att få det att kännas bra, det blev mer ett måste. Det var inte min grej. Mina dagboksanteckningar blev istället i form av att skriva låtar, där jag bearbetade mina känslor och då framförallt negativa känslor. Jag minns en av de första låtar jag skrev, den kom ur min frustration över att inte våga ta plats. Låten fanns med länge i min repertoar, det var så skönt att sjunga en låt där melodin var anpassad precis efter min röst och där jag visste att jag stod för texten till punkt och pricka. I perioder har jag skrivit många låtar och i perioder har jag inte skrivit något. Ofta

har det med mitt mående att göra. Idag drömmer jag om att få hjälpa andra att utveckla sina arbetssätt inom låtskrivning, så att de vågar ta plats och hittar sitt eget uttryck.

Aliette Tardy

Vi är två studenter, Terese Fredenvall och Aliette Tardy, som studerar musiklejarutbildningen med singer/songwriter-inriktning vid Musikhögskolan i Malmö. När vi läser kursplanerna för musik i grundskolan och gymnasiet och tittar på utbildningsutbudet inom folkhögskola och eftergymnasiala musikutbildningar i Sverige kan vi se ett ökat intresse för musikskapande från utbildningsväsendet. I det centrala innehållet för musik i grundskolan ser vi att redan i årskurs 1–3 finns musikskapande med i form av “Enkla former av musikskapande, till exempel med utgångspunkt i text eller bild.” (Skolverket, 2011a). I Tommy Strandbergs avhandling *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning från 1945* (Strandbergs, 2007) bekräftar han att riktningen i musikundervisningen har förändrats med de olika läroplanerna för grundskolan. Enligt Strandberg (2007) har läroplanerna gått från att betona förståelse och engagemang för musik till att lyfta fram musikaliskt skapande som en viktig del (Stålhammar, 1995, refererat i Strandberg, 2007).

I det estetiska programmet på gymnasiet ser vi också att det under de senaste åren har lagts en allt större vikt vid studenternas skapande. Skolverket (2011b) skriver bland annat om det estetiska programmet att “Utbildningen ska ge eleverna möjlighet att arbeta skapande. Både individuellt och i samverkan med andra ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmågan att kommunicera tankar och idéer med estetiska uttrycksmedel.” Det står även att “Kreativitet, nyfikenhet, kommunikation, samspel samt förmåga till eget skapande och framförande ska vara centralt i utbildningen” (Skolverket, 2011b).

När vi tittar på det utbud av utbildning inom låtskrivning som finns på Sveriges sex musikhögskolor kan vi se att under de senaste fem åren har musikhögskolan i Malmö (2020) startat en musiklejarutbildning med inriktning på låtskrivning. Musikhögskolan Ingesund (2019) och Musikhögskolan i Örebro (2020) har startat upp kandidatutbildningar inom låtskrivning. Musikhögskolan i Stockholm (2020) och Musikhögskolan i Göteborg (2019) har musikproducentutbildningar som är tätt sammankopplade med låtskrivning.

I och med att intresset för musikskapande har ökat från det svenska utbildningsväsendet inom musik menar vi att det är av största vikt att det finns musklärare med god kompetens inom detta område. Den brittiska låtskrivningsforskaren och filosofie doktorn Joe Bennett ställer sig dock frågande i sin artikel *You can't teach songwriting...!* (2012b) till om det verkligen går att undervisa i låtskrivning som för många yrkesverksamma låtskrivare både är självlärt och ofta handlar om ett mycket personligt uttryck. Vidare resonerar Bennett (2012b) att även om det inte finns någon specifik omsättningsbar formel för undervisning i låtskrivning så är det troligt att de flesta låtskrivarna inte skriver sin bästa låt på första försöket. Han menar att det går att se en utvecklingskurva hos låtskrivare, vilket talar för att det trots allt går att lära sig hantverket låtskrivning.

Vi är bland de första musklärarna i Sverige som utbildas med låtskrivning som inriktning. Med utgångspunkt i Bennetts (2012b) resonemang där han skriver: "if songwriting can't be taught, it can certainly be learned" (Bennett, 2012b, s. 34), har vi i denna studie valt att fokusera på lärarens roll som handledare genom studenternas låtskrivningsprocesser. Enligt NE (2020a) innebär *undervisning* ett "förmedlande av kunskaper" medan *handledning* är ett stöd som ges kontinuerligt för att "vidareutveckla kunskaper" (NE, 2020b). Enligt SAOL (2020a) är *undervisning* "förmedling av kunskaper i organiserad form" (SAOL, 2020a) medan *handledning* snarare liknar rådgivning och handlar om att hjälpa till vid friare studier (SAOL, 2020b). Vi tolkar detta som att handledning kan vara en del av undervisningen men att handledning inte är lika styrande som undervisning. I undervisning finns ett större fokus på kunskapsöverförande från lärare till student medan handledning snarare är ett stöd för studenten i sitt kunnande och sökande efter kunskap. För att undersöka handledning i låtskrivningsprocesser har vi intervjuat musklärare som handleder studenter i låtskrivning. Genom att skapa en förståelse för hur låtskrivningsprocesser kan se ut och kartlägga hur musklärare handleder sina studenter genom dessa hoppas vi kunna hitta goda strategier och förhållningssätt för undervisande musklärare. Vi är övertygade om att varje musikstudent bär på historier i toner och ord som är värda att berättas. Att som musklärare få vara med och göra dessa musikaliska berättelser synliga och tillgängliga för studenterna ser vi som ett stort förtroende och ett privilegium som vi vill förvalta på bästa möjliga sätt.

All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och därmed måste jag förstå att detta med att hjälpa inte är att vilja härska utan att vilja tjäna.
Kan jag inte detta så kan jag heller inte hjälpa.

Sören Kierkegaard

1.1 Arbetets avgränsning

Vi upplever att begreppen Singer/ Songwriter och låtskrivare ofta används synonymt i vardagliga samtal om låtskrivning. I denna uppsats vill vi därför redogöra för den skillnad vi har hittat i dessa två begrepp. Enligt uppslagsverket Merriam-Webster (n.d.-a) är Singer/ songwriter en låtskrivare som framför sin egen musik. Singer/Songwriter har även blivit synonymt med en genre där låtskrivaren ackompanjerar sin sång på akustisk gitarr eller piano enligt Shepherd (2003). Merriam-Webster (n.d.-b) definierar Songwriter som “a person who composes words or music or both especially for popular_songs” (Merriam-Webster, n.d.). Skillnaden blir alltså att låtskrivaren inte nödvändigtvis framför musiken själv utan också eller endast skriver till andra. I denna studie har vi valt att inkludera både låtskrivare och singer/songwriters när vi undersöker handledning i låtskrivningsprocesser.

Inom den klassiska musiktraditionen används *tonsättare* eller *kompositör* för att benämna en upphovsperson. Kompositionerna kallas för *verk* och är av tradition längre än de som skrivs inom populärmusiken. Trots att låtskrivare och kompositörer omfattas av samma juridiska regelverk har vi valt att i isolera låtskrivning som hör till populärmusiken i denna studie. Den klassiska musiken skiljer sig så pass mycket i tradition och undervisningshistoria att studien skulle bli för omfattande om vi valde att inkludera även denna tradition. Däremot är vi övertygade om att denna studie kan vara av intresse även för undervisande lärare i ämnen för komposition. I *Stim-Magasinet nr 2* skriver Krister Insulander (2017) att kompositörer ofta är ensamma upphovspersoner till sina verk medan låtskrivare inom populärmusiken ofta skriver låtar tillsammans med andra. Eftersom musikproducenter och låtskrivare arbetar tillsammans och gränsöverskridande inom populärmusiken har vi valt att inkludera musikproduktion när vi använder begreppet låtskrivning i denna studie.

Vi har intervjuat musiklärare med erfarenhet av att aktivt och regelbundet handleda studenter i låtskrivningsprocesser enligt ovan nämnda kriterier. För att avgränsa arbetet har vi intervjuat lärare som arbetar på gymnasium, folkhögskola eller vid eftergymnasiala utbildningar där studenterna själva har valt att fördjupa sig inom låtskrivning. I arbetet med denna studie har vi stött på olika begrepp för den som handleds eller undervisas. Några exempel på detta är: elev, student, deltagare, mottagare och lärling. För att underlätta läsningen kommer vi genomgående att benämna den som handleds eller undervisas som "studenten". Vi har gjort bedömningen att detta är likvärdigt med de andra begrepp som vi har stött på under arbetet med denna studie.

1.2 Arbetets disposition

I detta avsnitt redogörs kort för arbetets disposition. I kapitel två presenteras studiens syfte och frågeställningar. Kapitel tre tar upp tidigare forskning och litteratur som belyser kreativa processer och olika förhållningssätt som har med handledning, coaching och formativ bedömning att göra. Metoder och metodologiska överväganden för studien presenteras i kapitel fyra. I kapitel fem redovisas resultaten av intervjuerna. I kapitel sex diskuteras och analyseras resultaten av studien och där ges även förslag till vidare forskning.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att göra en kartläggning av hur fem undervisande lärare inom låtskrivning beskriver sina förhållningssätt och strategier i handledning av låtskrivningsprocesser. Studien syftar även till att bidra till kunskapsutveckling inom arbetssätt och metoder i låtskrivningsrelaterad utbildning på gymnasial-, folkhögskole- och eftergymnasial nivå.

Forskningsfråga:

- Vilka strategier och förhållningssätt använder musiklärare i sin undervisning för att handleda studenter i låtskrivningsprocesser?

3 Litteratur och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras litteratur och tidigare forskning som berör ämnena kreativa processer och handledning. I kapitel 3.1 beskrivs låtskrivarens kreativa processer. Kapitel 3.2 handlar om låtskrivning i musikundervisning. Vidare i kapitel 3.3 presenteras tidigare forskning och litteratur kring handledning och slutligen i kapitel 3.4 avhandlas formativ bedömning. Även om den litteratur som berör handledning inte är skriven för låtskrivningsprocesser specifikt så menar vi att den är relevant för att undersöka hur musiklärare handleder studenter i låtskrivningsprocesser.

3.1 Låtskrivarens kreativa processer

Nedan beskrivs låtskrivarens kreativa processer. Processerna är indelade i följande två avsnitt: *Låtskrivarens skapandeprocess* och *Låtskrivarens arbetsprocess*.

3.1.1 Låtskrivarens skapandeprocess

Bennett (2012a) konstaterar att låtskrivarens kreativa processer är ett odokumenterat, mytomspunnet och relativt obeforskat område. Han lyfter fram låtskrivarens arbetsprocesser som komplexa eftersom det inte är garanterat att de leder till ett mätbart framgångsrikt resultat i form av att en låt blir populär eller ens utgiven (Bennett, 2012a). Många kreatörer och kompositörer beskriver själva sin skapandeprocess som tudelad och benämner faserna som ”inspirationsfasen” och ”hantverksfasen” (Folkestad, 1992). Även Vesterlund (2001) beskriver skapandet som två övergripande faser som benämns *Det fria skapandet* och *Hantverket och teknikerna*. *Det fria skapandet* kopplas till fantasi, spontanitet och originalitet medan *Hantverket och teknikerna* handlar om musikaliska och teoretiska kunskaper (Vesterlund, 2001). Folkestad (1992) förklarar att låtskrivarens två faser både kan vara åtskilda eller gå in i varandra under arbetets gång. Även Brodin (2014) förklarar att en musikskapande process inte alltid är linjär utan att det kan vara nödvändigt att gå tillbaka och ta om en fas för att komma vidare i processen. Bennett (2012a) talar om låtskrivningsprocessen på ett liknande sätt och beskriver en rörlig process där stimulans varvas med idéer som prövas, accepteras, omförhandlas eller får avslag.

3.1.2 Låtskrivarens arbetsprocess

Folkestad (1992) delar in den musikskapande arbetsprocessen i tre delar och benämner dem som: *Starttillståndet*, *Komponerandet* och *Måltillståndet*. I Folkestads modell (1992) poängteras utmaningen med att det inte går att komma fram till ett absolut mål i musikskapande, att en låt aldrig blir "färdig". För att veta vad som ska skapas är det därför viktigt att redan i början av arbetsprocessen formulera ett mål eller en målbild. Målet behöver dock inte vara statiskt och kan ändras under arbetets gång, därför är det också viktigt att i arbetsprocessens slutskede kunna fatta ett beslut om att målet är uppfyllt (Folkestad, 1992).

I litteratur om låtskrivning beskrivs vanligt förekommande utmaningar som låtskrivare ställs inför under arbetsprocessen. Hillered (2009) lyfter fram att vi bör vara vaksamma på belöning och tävlan eftersom dessa två lätt hindrar kreativiteten och får oss att tappa fokus. Vidare beskriver Hillered att begränsade valmöjligheter kan verka icke gynnsamt för den kreativa processen. Om det finns en bestämd bild av vad låten ska bli redan från början finns det en risk att vi avfärdar till exempel vackra melodislingor. Hillered föreslår att istället för att kasta idéerna så bör vi spara dem till ett annat projekt. Enligt Hillered är det även vanligt att fastna någonstans i låtskrivningsprocessen. Det kan vara allt från att fastna på ett ord till att fastna på specifika delar av låten. Hillered berättar vidare att det finns ett uttryck som är *Second verse hell* eftersom det är så vanligt att fastna på andra versen i låtskrivningsprocessen.

Pattison (2009) belyser det dömande jaget som en stor utmaning för många låtskrivare. Även Hillered (2009) talar om bedömning som en kreativitetsdödare och hävdar att när vi börjar bedöma och ifrågasätta våra idéer i ett tidigt stadium stannar den kreativa processen av och vi får svårt att komma tillbaka till det kreativa flödet. Hillered talar om den inre kritikern som någon som gärna vill komma in och "hjälpa till" så att vi inte ska skämma ut oss, skriva något dåligt, klyschigt eller töntigt. Denna "hjälpare" gör dock snarare att vi tappar lusten till det vi håller på med och känner oss dåliga. Hillered skriver att det är viktigt att ta reda på vem ens inre kritiker är (Hillered, 2009).

No-free zone är enligt Pattison (2009) en vedertagen metod som används i co-writing situationer i Nashville för att undvika dömandet i ett tidigt stadiet. Metoden innebär att säga ja till allt som kommer upp i huvudet, hur dumt det än må vara, för att föda idéer hos

sin skrivpartner. Om partnern inte gillar idén säger den inget alls och om idén gillas så säger partnern ja och försöker att utveckla den. Genom att inte säga nej till varandra kan det som lät som en dålig idé föda nya idéer och till slut bli startpunkten till en riktigt bra idé (Pattison, 2009). Även Hillered (2009) tar upp en metod som handlar om att säga ja till alla idéer som kommer upp i huvudet utan att döma dem och menar att bearbetningen kommer in i ett senare stadie. Hillered påstår att den stora utmaningen är att veta när i arbetsprocessen det kreativa flödet ska få styra och när det är tid att bearbeta låten.

3.2 Låtskrivning i musikundervisning

I denna del beskrivs låtskrivning i musikundervisning under följande fem rubriker: *Pedagogikens innehåll, Fokus på process framför produkt, Inspiration och kreativitet, Kommunikation och Strategier för undervisning i låtskrivning.*

3.2.1 Pedagogikens innehåll

West (2012) menar att det inte finns något samförstånd mellan lärare på högre musikutbildningar kring vad som utgör effektiv pedagogik inom undervisning för musikskapande. Zandéns (2010) avhandling visar att musiklektörer gärna väljer att arbeta med repertoar de själva är bekanta med och att de för vidare det sättet de själva blivit undervisade på i sin egen undervisning. Med detta som grund lyfter Mars (2016) fram att lärare som undervisar i musikskapande måste arbeta aktivt och kreativt för att hitta olika goda undervisningsformer. Vesterlund (2001) anser att de två låtskrivningsfaserna *Det fria skapandet* och *Hantverket och teknikerna* bör kopplas ihop i undervisning inom musikskapande. Utifrån en fallstudie av fem låtskrivarstudenter belyser West (2012) en fördjupad bild av pedagogikens innehåll inom låtskrivning och förklarar att eftersom låtskrivning består av *musik, språk, kreativitet och kommunikation* så bör undervisningen utgå ifrån dessa. West (2012) påpekar också att det är viktigt att ha fokus på processen i förhållande till resultatet i undervisning av låtskrivning.

3.2.2 Fokus på process framför produkt

Folkestad (1992) anser att produkt och process hör ihop men understryker att om fokuset på produkten blir allt för stor så hamnar också betraktarens upplevelse och teori i fokus. Folkestad anser att det bör vara studenternas perspektiv, tankar och handlingar som står i centrum i undervisning av musikskapande och föreslår därför ett processinriktat fokus i

undervisningen. Även West (2012) skriver att fokus på processen är viktigt, men påpekar också att processen inte bör frikopplas från produkten. West beskriver att studenterna har olika ingångar i låtskrivningen. Den ena ingången förklarar West handlar om att studenterna skriver låtar på grund av ett behov av att uttrycka sig, och den andra ingången handlar om att studenterna skriver låtar för att passa in i skolans ramar, uppgifter eller normer. West anser att det är viktigt att studenterna är medvetna om dessa skilda ingångar i låtskrivningen eftersom det också påverkar produkten. För att synliggöra detta för studenten anser West att läraren bör diskutera och reflektera över processen i förhållande till målet tillsammans med studenten.

I litteraturen lyfts medvetenhet om den kreativa processen fram som någonting positivt genom Hillered (2009) som anser att vi med kunskaper om processen kan bli bättre på hantverket kring låtskrivning. Hillered beskriver att det är vanligt att börja skriva låtar utan att ha funderat över hur själva låtskrivningsprocessen går till. I dessa fall går det vanligtvis bra att skriva så länge inspirationen finns där. Men när inspirationen har tagit slut kan det bli svårt att fortsätta om det inte finns metoder att tillgå för att lösa situationen. Med anledning av detta belyser Hillered att det kan vara bra, speciellt för nybörjare, att fundera över och medvetandegöra låtskrivningsprocessen.

3.2.3 Inspiration och kreativitet

Amabile (1996) påpekar att yttre motivation, förväntningar och krav kan skada den inre motivationen som är viktig för kreativiteten och inspirationen. För att inte studenternas kreativitet ska hindras av undervisningens ramverk anser West (2012) att studenterna bör uppmuntras att skriva musik även utanför skolan. Eftersom kreativitet inte kan komma på beställning menar Amabile (1996) att det krävs vissa förutsättningar för att kreativiteten ska uppstå. Uppgifter som kan lösas på olika sätt och metoder som till exempel brainstorming där alla idéer är tillåtna är metoder som kan stimulera kreativitet och gynna skapandeprocessen (Amabile, 1996). Bennett (2012b) skriver att ett sätt att få igång kreativiteten i låtskrivning är att skapa en referensram genom att lyssna på mycket musik. Han förklarar att det handlar om att lyssna på musik som inspirerar och sedan analysera hur låten är uppbyggd. Bennett hävdar att när vi förstår vad det är vi tycker om med en låt så kan vi använda samma byggstenar i det egna låtskrivandet.

3.2.4 Kommunikation

West (2012) tycker att låtskrivning framförallt handlar om att kommunicera känslor medan Bennett (2012a) påstår att många nybörjare inom låtskrivning främst skriver för att uttrycka sig självbiografiskt. För att öva på kommunikation i låtskrivning är det bra att spela upp låtarna för andra (Hillared, 2009). West (2012) påpekar att det finns en fördel med att testa låtarna på musikkonsumenter, och inte i första hand på musikhögskolor eller musiker. Vinsten med detta menar West är att fokus i lyssnandet flyttas från den musikaliska delen i musikskapandet till den kommunikativa. West föreslår även att studenterna kan öva kommunikationsförmågan på varandra genom att ge återkoppling utifrån konstnärliga intentioner och traditioner för olika genrer. När studenterna ger återkoppling på varandra är det dock viktigt att det finns en öppen kultur kring musikskapandet där det är tillåtet visa upp ofärdiga låtar som en del av skapandeprocessen.

3.2.5 Strategier för undervisning i låtskrivning

I arbetet med låtskrivning föreslår West (2012) bland annat följande undervisningsmetoder för att stimulera studenternas utveckling. Nedan presenteras metoderna i en punktlista som är sammanställd och översatt utifrån en längre textmassa.

- Fokusera på en sak i taget till exempel arrangering eller melodi.
- Använd musikexempel för att visa studenterna vad som är kvalitativt.
- Arbeta både i grupp och individuellt för att studenterna ska träna olika färdigheter.
- Presentera olika metoder för låtskrivande, eftersom metoderna kan ge olika resultat för studenterna.

Mars (2016) påstår att lärarna kan hjälpa studenterna i låtskrivarprocessen genom att kritiskt granska och kommentera låtskrivandet och samtidigt ta fram musikaliska lösningsförslag. En förutsättning för att detta ska vara verksamt är dock att det finns en trygghet och tillit mellan lärare och student (Mars, 2016).

3.3Handledning

I detta avsnitt presenteras forskning och litteratur som berör olika traditioner inom handledning. Enligt Lauvås och Handal (2019), som är verksamma inom det universitetspedagogiska fältet, används handledning i många olika sammanhang, bland annat i

undervisning. Lauvås och Handal förklarar att ”Handledningen ska vara av ett utforskande och sökande slag samt vara inriktad på meningsfullhet” (s. 58). Handledning är en kreativ och lekfull process, samtidigt som struktur och gemensamma ramar är viktigt. I utbildningsverksamheten har handledaren ansvaret över studenten och bör därför utöva en viss kontroll, främst i början av handledningen eftersom studenten saknar de kunskaper och färdigheter som handledaren besitter (Lauvås & Handal, 2019). Nedan beskrivs följande traditioner inom handledning: *Mästarlära och Kritisk reflektion* och *Coachning*.

3.3.1 Mästarlära och kritisk reflektion

Lauvås och Handal (2019) lyfter fram lärlingsmodellen som den äldsta formen av handledning. De förklarar att i denna tradition ses handledaren som en mästare, förebild, rådgivare och vägledare. Nielsen och Kvale (2000) skriver att meningen är att studenten ska kunna identifiera sig med, beundra och imitera sin mästare som också är den som bär kunskapen. Även om mästarläran står för en konservativ syn på lärande och kunskapsöverföring, enligt Lauvås och Handal, finns det delar av den som är användbara även idag. Genom mästarläran kan studenten få tag i den tysta kunskapen i en social kultur och få en förståelse bortom det som sägs för det praktiska utövandet av ett hantverk (Lauvås & Handal, 2019).

Lauvås och Handal (2019) beskriver att handledning med utgångspunkt i kritisk reflektion kom på 1980-talet som ett svar på den konservativa mästarläran. Inom denna handledningstradition är utveckling av självständighet och reflektion central. Här belyser Lauvås och Handal samspelet mellan praktik och teori som viktigt och skriver att handledarens främsta roll handlar om att ge nya perspektiv till studentens upplevda erfarenheter genom reflektion.

3.3.2 Coachning

Enligt Susann Gjerde (2018) är coachning nära besläktat med mentorskap, rådgivning, handledning och även vissa former av terapi. Gjerde beskriver coachning som:

... en samarbetande, anpassad, lösningsfokuserad och systematisk kommunikationsprocess som främjar handling, lärande och utveckling - på det personliga och yrkesmässiga planet - genom bland annat medvetandegörande, motivation och ansvarighet. Coachning bygger på fokuspersonens resurser, till exempel hans eller hennes kunskaper,

erfarenheter, värderingar och egenskaper, och använder färdigheter och metoder för att fokuspersonen ska aktivera dessa i form av en egen begreppsapparat och egna handlingsätt... (s. 14)

Gjerde (2018) menar att i coachning är fokuspersonen alltid i centrum. Det finns dock en del oenighet kring hur instruerande en coach får vara. En skicklig coach utgår, enligt Gjerde, alltid från fokuspersonen och väl valda frågor men kan när det behövs också inta rollen som expert och dela med sig av sin kunskap.

3.4 Formativ bedömning

Avsnittet nedan beskriver formativ bedömning som en metod för lärande och utveckling. Här lyfts lärarens återkoppling, kamratbedömning och självbedömning fram som undervisningsmetoder för att arbeta med formativa bedömningsprocesser.

Enligt Lauvås och Handal (2019) visar forskning att den formativa bedömningen är ett viktigt inslag i alla läroprocesser. I skollagen 1 kap. 4 § (SFS 2010:800) står det att skolan ska ge stöd och uppmuntran till studenterna utifrån studenternas olika behov och förutsättningar och skolverket (2011c) understryker att den formativa bedömningen är central i lärarens bedömningsuppdrag. Enligt Lauvås och Handal bör en handledare till största del, eller helt, använda sig av formativ bedömning. Syftet med den formativa bedömningen är att stärka utvecklingen av förmågor, kunskaper och färdigheter (Lauvås & Handal, 2019). Eftersom formativ bedömning handlar om att flytta fokus från prestationen till processen (Green, 2018) så är formativ bedömning relevant för handledning av låtskrivningsprocesser.

3.4.1 Återkoppling i teorin

För att uppnå syftet med formativ bedömning är återkoppling under en arbetsprocess en viktig metod. Återkoppling handlar om att sätta studenternas lärande i fokus och stärka delaktigheten i det egna lärandet. I återkopplingen är lärarens uppgift att ge studenten strategier, snarare än svar (Gyllander Torkildsen, 2018).

Enligt Hattie och Timperly (2007) är återkoppling information om en individs prestation eller förståelse som tillhandahålls av en agent, till exempel en lärare eller en kamrat. Hattie och Timperly har utformat en modell för framåsyftande återkoppling där det

huvudsakliga syftet är att hjälpa studenten att identifiera och minska avståndet mellan vad studenten förstår och vad som ska förstås. Enligt modellen är följande tre frågor centrala:

1. Vad är målet? (Feed-up)
2. Var befinner jag mig i förhållande till målet? (Feed-back)
3. Hur ska jag närma mig målet? (Feed-forward) (Hattie & Timperly, 2007).

Enligt Hattie och Timperly (2007) kan sökandet efter svaren på frågorna ovan öka ansträngningen och motivationen hos studenten, vilket i sin tur leder till ny kunskap. Torrance (2012) är dock kritisk till metaforen av lärande som en linjär process och skriver att inhämtning av nya kunskaper snarare handlar om att skapa förståelse för vad lärande inom ett område betyder för studenten. Vidare beskriver Hattie och Timperly fyra olika nivåer som återkopplingen kan ges på. Beroende på om återkopplingen ges på uppgifts-, process-, metakognitiv, eller personlig nivå påverkar det studenternas lärande olika. Nedan presenteras Hattie och Timperlys fyra olika återkopplingsnivåer i en punktlista sammanställd utifrån en textmassa.

1, Uppgiftsnivå

- är specifik, kopplas till en särskild uppgift och kan därför sällan omsättas i andra sammanhang.
- handlar vanligtvis om korrigeringar av fel eller faktakunskaper.
- är ofta konkreta förslag på åtgärder för vidare arbete.

2, Processnivå

- handlar om att utveckla strategier och färdigheter.
- handlar om att fördjupa förståelse och utveckla förmågor.
- är omsättningsbar i flera sammanhang och stödjer lärandet långsiktigt.

3, Metakognitiv nivå

- riktar sig till studenternas förmåga att ta ansvar för att driva och bedöma sitt eget arbete.
- handlar om att stärka studentens tilltro till sig själv och sin utvecklingsförmåga.
- där uppmuntran till egna beslut kring arbetsuppgiften kan vara att föredra.

- en tydlig koppling till ämnet och uppgiften.

4, Personlig nivå

- informationen som ges är inte tillräcklig för att studenten ska kunna omsätta den i sin kunskapsutveckling.
- bör undvikas eftersom den sällan har en positiv inverkan på lärandet.
- exempel på återkoppling på personlig nivå är ospecificerat beröm som lätt missförstås som riktad mot personen och inte prestationen (Hattie & Timperly, 2007).

Skolverket (2011c) visar att den återkoppling som har mest inverkan på det långsiktiga lärandet är den som kan omsättas till flera olika sammanhang och som stärker studenternas förmåga att själva ta sitt arbete vidare. Återkopplingens inverkan kan dock både hindra och hjälpa studenterna i sin utveckling beroende på hur den praktiseras (Green, 2018).

3.4.2 Återkoppling i praktiken

Gyllander Torkildsen (2018) förklarar att det inte finns några enkla svar på hur återkoppling ska se ut eller hur den ska gå till praktiskt. God återkoppling bygger på studenten och lärarens samförstånd, ömsesidighet och gemensamma vilja och förståelse för utveckling. Miljön och kulturen omkring läraren och studenten spelar också stor roll för hur väl återkopplingen fungerar i praktiken. Med hjälp av återkoppling kan läraren få information om hur studenten tänker och arbetar. På så sätt kan läraren i sin tur ge studenten den stöttning som behövs (Gyllander Torkildsen, 2018). För att återkopplingen ska vara gynnsam är den goda relationen mellan lärare och student central enligt Hattie och Timperly (2007).

För att återkoppling inte bara ska vara ett flöde av information mellan till exempel lärare och student krävs det att studenten tar till sig återkopplingen och omsätter den i praktiken (Sadler, 1989). Mycket av den forskning som finns kring återkoppling visar tyvärr att studenter som får återkoppling sällan använder den, vilket innebär att återkopplingen blir verkningslös. (Jönsson, 2017). En av de vanligaste anledningarna till att återkopplingen inte omsätts av studenterna är enligt Jönsson att de inte upplever den meningsfull eller användbar. För att studenterna ska uppleva återkopplingen relevant är det, enligt Shute

(2008) viktigt att återkopplingen ges i rätt tid och sammanhang. Jönsson beskriver också vikten av att återkopplingen ges på ett sätt som studenten kan förstå med rätt mängd och rätt sorts information.

3.4.3 Vad är det som sägs i återkopplingen?

Enligt Jönsson (2012) visar tidigare forskning att studenter ofta föredrar återkoppling som är detaljerad, individuell och specifik. Green (2018) hävdar att återkopplingen behöver ha en tydlig koppling till uppgiften men att den inte får bli så specifik att den inte kan omsättas i fler sammanhang. Vidare beskriver Green att i början av ett arbete kan återkoppling som är specifik vara speciellt gynnsamt. Under arbetets gång är det uppgiftens utformning och hur studenten förväntas använda återkopplingen som bestämmer hur specifik återkopplingen bör vara (Green, 2018).

En del studenter upplever ett större engagemang om de får utförlig återkoppling med långa kommentarer. Ibland är dock inte det som studenten efterfrågar i sin återkoppling och det som gynnar kunskapsutvecklingen samma sak (Green, 2018). Torrance (2012) beskriver att om återkopplingen innehåller för mycket information riskerar studenten att missa den viktigaste informationen. Det finns också en risk att studenten inte utmanas i att själv driva arbetet om återkopplingen ger för mycket stöd (Torrance, 2012). Shute (2008) påpekar att återkopplingen därför bör anpassas till individen. Högpresterande studenter behöver ofta mindre styrning och därmed mindre information i återkopplingen. Lågpresterande studenter behöver oftare tydligare återkoppling (Shute, 2008). Hattie och Timperly (2007) skriver att ett sätt för att göra återkopplingen tydlig är att hänvisa till konkreta exempel i återkopplingen.

För att återkopplingen ska verka stödjande bör den vara framåtriktad och utgå från en bedömning av en prestation eller en förståelse enligt Hattie och Timperly (2007). Vidare beskrivs att återkoppling som gynnar utvecklingen ofta innehåller både negativ och positiv återkoppling. Hattie och Timperly förklarar att när studenterna har en inre drivkraft att nå ett mål är ofta positiv återkoppling det som kommer att gynna lärandet. Om studenterna däremot gör en uppgift som de själva inte känner för, är negativ återkoppling ofta en bättre metod. Den negativa återkopplingen bör dock framföras med stor varsamhet eftersom den riskerar att hota studentens självkänsla och på kort sikt leda till att studenten undviker uppgiften (Hattie & Timperly, 2007). Enligt Ott och Olivestam

(2007) menar Eeg-Olofsson att negativ återkoppling är någonting lärare bör vara varsamma med i undervisningssituationer. Enligt Eeg-Olofsson är våra hjärnor mest mottagliga för lärande om vi upplever stimulans, uppmuntran, bekräftelse och tillit. Eeg-Olofsson drar således slutsatsen att detta borde innebära att studenter som istället upplever kritik, tristess och rädsla får betydligt svårare att ta till sig ny kunskap och förklarar detta på följande vis:

Är t.ex. den som ska lära sig något rädd, är lärande i stort sett uteslutet eftersom rädsla via amygdala bl a förbereder kroppen för överlevnadsstrategier i form av flykt. Därmed avstängs kanaler för lärande. Detta skulle kunna förklara varför elever ibland inte kan säga någonting, trots att en lärare vet att de kan. De är helt enkelt rädda för situationen. (s. 17).

Eeg-Olofsson menar att hjärnans inlärningssystem kräver speciella förutsättningar för att kunna ta in och bearbeta ny kunskap och detta innebär att kritik bör framföras med eftertanke (Eeg-Olofsson i Ott & Olivestam, 2007).

3.4.4 Hur förmedlas återkopplingen?

Enligt Stobart (2012) räcker det inte med att återkoppling sker på rätt nivå och ger rätt information, den måste också vara förståelig. Jönsson (2017) belyser att det är vanligt att studenter som inte omsätter återkopplingen, antingen inte förstår den eller saknar strategier för att kunna använda den. I dessa fall är det viktigt att läraren hjälper studenten genom att visa studenten strategier och prioriteringsordning (Green, 2018). Jönsson skriver att återkoppling kan ges på olika sätt där muntlig återkoppling är det sätt som är mest effektivt för att säkerställa studentens förståelse för återkoppling. Genom att ställa frågor till studenten om vad studenten har uppfattat av återkopplingen är det lätt att korrigera eventuella missförstånd. Jönsson berättar att risken med den muntliga återkopplingen är att den inte uppfattas lika neutral som den skriftliga och därför inte heller är lika effektiv. För att säkerställa att den muntliga återkopplingen håller god kvalitet är det därför viktigt att den är saklig enligt Jönsson (2017).

3.4.5 När förmedlas återkopplingen?

En förutsättning för att studenterna ska ha möjlighet att omsätta återkopplingen är att den sker i rätt tid under arbetets gång (Stobart, 2012). Den återkoppling som ges frekvent och i direkt anslutning till själva uppgiften är den som är mest effektiv (Jönsson, 2017). Hattie och Timperly (2007) skriver att det är bra att ge återkoppling kontinuerligt. Enligt flera

forskare bör återkopplingen ligga tidigt i arbetsprocessen eftersom tidig återkoppling ger läraren och studenten möjlighet att följa arbetsprocessen (Gyllander Torkildsen, 2018). Studenterna måste också få avsatt tid och utrymme att arbeta med återkopplingen (Jönsson, 2017). Enligt Green (2018) måste studenterna få tid för att reflektera över sitt arbete och de frågor som dykt upp samt möjlighet att visa upp vad de kan. Eftersom återkoppling är mycket tidskrävande för läraren är en digital loggbok där studenten dokumenterar sin arbetsprocess med bild, ljud eller text ett bra arbetssätt hävdar Gyllander Torkildsen. I den digitala loggboken kan läraren på ett smidigt sätt gå in och ge kontinuerlig återkoppling (Gyllander Torkildsen, 2018).

3.4.6 Kamratbedömning

Enligt Jönsson (2017) är återkoppling mycket tidskrävande och tidsbristen kan bli ett hinder för läraren i användandet av återkoppling. Kamratbedömning avlastar läraren i arbetet med återkoppling och är därför en bra metod i arbetet med formativ bedömning. Vidare skriver Jönsson att kamratbedömning handlar om att hjälpas åt att nå ett mål, inte om att bedöma, namnet till trots. Det huvudsakliga syftet med kamratbedömning är att studenterna ska bli skickliga på att utveckla sitt eget arbete i förhållande till en specifik uppgift enligt Jönsson. Målet är att studenterna ska kunna ge sig själva återkoppling på samma sätt som läraren skulle ha gjort. När kamrater bedömer varandras arbeten och arbetsprocesser kommunicerar de på samma nivå vilket ökar chanserna att studenten förstår och därmed omsätter återkopplingen enligt Jönsson. Med hjälp av kamratbedömning kan studenterna få syn på olika lösningar av samma problem vilket hjälper studenterna att urskilja kvalitet. Jönsson menar att studier kring kamratbedömning bland annat visar att i sammanhang där kamratbedömning används ökar kvalitén på studenternas arbeten genom mer komplexa förändringar jämfört med sammanhang där läraren står för återkopplingen. Forskare tror att detta bland annat beror på att när kamraterna ger återkoppling innehåller den oftare information som kan omsättas i flera andra sammanhang än när läraren ger återkoppling (Jönsson, 2017).

Eftersom det krävs övning för att kunna ge och ta emot återkoppling så bör kamratbedömningen vara en återkommande del av undervisningen (Jönsson, 2017). Jönsson beskriver vidare att övningen bör ske tillsammans med läraren för att studenterna ska förstå vad som ska bedömas och på vilket sätt detta ska ske. Sadler (2010, refererat i

Jönsson, 2017) föreslår följande modell för kamratbedömning. Modellen är skriven som en sammanfattad och komprimerad version.

1. Identifiera bedömningskriterierna. Klargör vad det är studenterna ska titta på och bedöma.
2. Använd bedömningskriterierna för att hitta styrkor och utvecklingsbehov. Undvik allmänt tyckande och be studenterna att vara konkreta i sin återkoppling.
3. Formulera tänkbara sätt att utveckla uppgiften på utifrån bedömningskriterierna.

Enligt Jönsson (2017) krävs det både kunskap om kriterier och en känsla för kvalitet för att modellen ovan ska kunna omsättas. Dessa är normer som skapats i våra sociala sammanhang och någonting vi måste lära oss. För att studenterna ska lära sig om kvalitet och kriterier är det bra att visa en mängd olika lösningar med blandad kvalitet. Vidare beskriver Jönsson att det också är viktigt att berätta vad kamratbedömningen ska leda till och vad som är syftet med den för att studenterna ska bli motiverade att omsätta den. För att uppnå en genomarbetad återkoppling är det bra att låta studenterna formulera återkopplingen i en grupp. Om gruppen med studenter är osäker på kamratbedömning är det bra att ge kamratbedömning mellan grupper eller anonymt förklarar Jönsson. På detta sätt blir återkopplingen mer neutral (Jönsson, 2017). Eftersom kamratbedömning inte handlar om att bedöma summativt behöver inte läraren oroa sig för att studenterna ska "bedöma fel". Forskning visar att det är viktigare att studenterna kan motivera sin bedömning än att den blir "rätt" enligt Zerr och Zerr (2011).

3.4.7 Självedömning och självreglering

För att inte studenten ska bli beroende av lärarens eller kamraternas återkoppling för utveckling är det enligt Jönsson (2017) viktigt att studenten så småningom själv tar ansvar över att kunna utveckla och driva sitt eget lärande. Stobart (2014) påpekar att självbedömning handlar om att själv bedöma kvalitén i sina egna prestationer i förhållande till specifika kriterier. Det handlar också om att utveckla förmågan att reflektera över arbetssätt, strategier och förmågor (Stobart, 2014). Forskning visar att självbedömning kan öka ansvarskänslan och förmågan att se de egna styrkorna och utmaningarna samt att

självbedömning kan öka och stärka studenternas tilltro till sin egen prestationsförmåga (Jönsson, 2017).

Självbedömning kräver, precis som kamratbedömning, ett kontinuerligt arbete och en kunskap hos studenten om vad som förväntas, vad som ska bedömas och vad som anses kvalitativt (Jönsson, 2017). Vidare beskrivs det att det även är viktigt att studenten kan arbeta med de tre frågorna: Vad är målet? Var befinner du dig i förhållande till målet? och Hur kan du närma dig målet? Jönsson föreslår att studenterna ska ges tillfälle att diskutera lösningar på återkoppling tillsammans med lärare och studenter samt i mindre studentgrupper för få syn på strategier att omsätta återkopplingen på. På detta sätt kan studenterna lära sig nya sätt att tänka som de kan omsätta i sitt enskilda arbete. Jönsson lyfter även fram konkreta exempel och färdiga lösningar som förslag för att studenterna ska stärkas i själva bedömningen och uppleva tydlighet.

Andrade (2010) påstår att självbedömning i huvudsak fokuserar på den slutprodukt som lärandet leder till. Självregering däremot innebär ett större ansvar och mer självständighet eftersom studenten förväntas att både sätta upp sina egna mål och ansvara för arbetsprocessen enligt Andrade. Andrade förklarar att i en självreglerande process måste studenten fokusera mer på lärprocessen än målet. För att utveckla självreglering behöver studenten träna på metakognitiva processer som innehåller planering, uppföljning och reflektion (Andrade, 2010). Gyllander Torkildsen (2018) beskriver att självbedömning och självreglering båda har med studentens reflektion och ägandeskap över sitt lärande att göra. För att studenterna ska bli skickliga på både självbedömning och självreglering krävs det enligt Gyllander Torkildsen att studenterna får möjlighet att utveckla agens, vilket måste göras tillsammans med läraren.

Sammanfattningsvis har detta avsnitt berört lärarens återkoppling, kamratbedömning och självbedömning som olika metoder för formativ bedömning. I den formativa bedömningsprocessen är lärarens och studentens relation och gemensamma förståelse för mål och kvaliteter central. För att utveckla detta krävs kontinuitet och övning i den formativa bedömningsprocessen. När återkoppling praktiseras bör den som ger återkoppling fundera över vad som sägs, hur det sägs och när det sägs. Återkopplingen kan enligt forskarna Hattie och Timperly (2007) ges på fyra olika nivåer: uppgifts-, process-, metakognitiv- och personlig nivå. För att återkopplingen ska vara gynnsam bör

den vara framåsyftande och innehålla information om vart studenten är på väg, vart studenten befinner sig just nu och hur studenten tar sig vidare mot målet (Hattie & Timperly, 2007).

4 Metod

I detta kapitel redogör vi för de metodologiska överväganden som gjorts i denna studie. Forskningsarbetet har utgått från kvalitativa metoder med semistrukturerade intervjuer som metodval. I kapitlet följer en redogörelse kring val och presentation av informanter, datainsamling, analys och frågan om giltighet och trovärdighet. Slutligen presenteras de etiska överväganden som tagits i beaktning vid genomförandet av studien.

4.1 Metodologiska överväganden

Kvantitativ forskning beskrivs av Bryman (2018) som en forskningsmetod med mätbara svar och resultat som lätt går att kategorisera. Eftersom vi är intresserade av att hitta svar på enskilda musiklärares förhållningssätt och strategier i handledning av låtskrivningsprocesser har vi kommit fram till att det inte är kvantitativa utan kvalitativa metoder som lämpar sig för denna studie. Den kvalitativa forskningen är enligt Bryman (2018) inriktad på ord snarare än siffror. I den kvalitativa forskningen står även informanternas upplevelser och perspektiv i fokus (Bryman, 2018). Detta stämmer väl överens med våra intentioner med denna studie.

4.2 Metoder för datainsamling

Till denna studie har vi samlat in data genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer. För att fördjupa denna studie var vår intention att komplettera intervjuerna med inspelat videomaterial där informanterna handleder studenter i låtskrivningsprocesser. Detta visade sig tyvärr inte vara genomförbart på grund av Covid19, då alla informanter var tvungna att gå ifrån sina vanliga undervisningsmetoder och därmed inte kunde dela med sig av relevant observationsmaterial.

4.2.1 Semistrukturerad intervju

Vi har använt oss av semistrukturerade intervjuer för att samla in data till vår studie. Semistrukturerade intervjuer kännetecknas av att forskaren har ”specifika teman som ska beröras” (Bryman, 2018, s. 563) men med frågor som är mer generellt ställda än vid en kvantitativ intervju. Detta medför att intervjupersonen har större frihet i hur denne svarar på frågorna. I den semistrukturerade intervjun följer forskaren en typ av frågeschema och bör ställa frågorna likvärdigt men har friheten att ställa följdfrågor eller frågorna i annan

följd om det gynnar samtalet (Bryman, 2018). Eftersom vi i denna studie utgår från att intervjupersonerna har olika sätt att arbeta på i handledningen av låtskrivningsprocesser anser vi att en semistrukturerad intervju, där ramarna för intervjutillfällena inte är alltför snäva, lämpar sig bra.

4.3 Design av studien

Under denna del har vi valt att beskriva hur vi valt ut våra informanter och information om dem samt hur datainsamlingen sett ut.

4.3.1 Urval

Det viktigaste kriteriet för oss i urvalsprocessen var att tillfråga musiklärare som aktivt arbetar med handledning inom låtskrivande på utbildningar med inriktningar där låtskrivning är centralt inom musikprofilen. Detta beskriver Bryman (2018) som ett målstyrt urval eftersom informanterna valdes ut efter deras tydliga koppling till studiens syfte. Ett annat kriterium var att de undervisande musiklärarna skulle arbeta på gymnasie-, folkhögskole- eller eftergymnasial nivå. I studien ville vi också att informanterna skulle komma från olika delar av landet samt att urvalet skulle representeras av både kvinnor och män. Detta ansåg vi vara viktigt för att undvika att alla informanter skulle ha studerat på samma musikhögskola, i de fall informanterna hade en musiklärarutbildning. Ett kriterium som vi inte tog hänsyn till var informanternas åldrar. För att hitta våra informanter tillfrågade vi musiklärare som vi visste arbetade med handledning i låtskrivning. Vi sökte bland olika utbildningar för att hitta informanter vi inte känner sedan tidigare, men som vi ansåg skulle kunna vara viktiga för studien utifrån våra önskemål.

4.3.2 Informanter

Urvalet av informanter resulterade i fem musiklärare där tre identifierade sig som kvinnor och två som män. Informanterna är yrkesverksamma i Skåne, Ångermanland, Uppland, Närke och England. Skolformerna som våra informanter arbetar inom är gymnasieskola, folkhögskola, yrkeshögskola, musikhögskola och på en eftergymnasial låtskrivarutbildning i England som har ett samarbete med musikhögskolan i Malmö. I denna studie har vi valt att tilldela våra informanter de fiktiva och könsneutrala namnen Alex, Mika,

Jordan, Nico och Sam. Samtliga lärare undervisar på musikutbildningar med låtskrivning som huvudämne.

Alex är född 1987 och är utbildad musikhögskola och sångpedagog på musikhögskola, hen har även en utbildning i musikproduktion. Alex undervisar i låtskrivning både på ett musikgymnasium och på en musikhögskola och har varit yrkesverksam i cirka 10 år varav cirka 8 år inom låtskrivningsrelaterade ämnen, hen är även aktiv som låtskrivare till egna projekt.

Mika föddes 1984 och arbetar på en folkhögskola där hen undervisar i låtskrivning och andra musikämnen. Mika har en kandidatexamen inom jazzsång vid musikhögskolan där hen även läst till en ettårig påbyggnadsutbildning inom pedagogik, hen är själv aktiv som låtskrivare både i eget namn och till andra. Mika har arbetat som lärare i cirka 12 år varav 10 år har varit med ämnen inom låtskrivning.

Jordan är född 1968 och har en master i komposition från musikhögskolan, hen har varit aktiv som lärare i 22 år varav cirka 12 år har varit inom ämnet låtskrivning. Jordan undervisar i låtskrivning på högskolenivå på en musikhögskola och är också aktiv som jazzkompositör och inom arrangering.

Nico är född 1972 och har en tvåårig yrkeshögskoleutbildning med låtskrivarinriktning och hen har mångårig erfarenhet av att arbeta internationellt som låtskrivare. Nico arbetar på en yrkeshögskoleutbildning för låtskrivare och har varit mer eller mindre verksam där sedan 2003.

Sam föddes 1971 och har en kandidat, en SFHEA (Senior Fellowship Higher Education Academy) och en PTLIS (Preparing to Teach in the Lifelong Learning Sector). Hen leder och undervisar på kandidat och mastersnivå på en låtskrivarutbildning i England, vilket motsvarar högskolenivå i Sverige. Hen har varit verksam som lärare i cirka 30 år varav 15 inom låtskrivning. Sam är även aktiv som låtskrivare i eget projekt och till andra.

4.3.3 Datainsamling

Vi kontaktade alla våra informanter ungefär två månader innan vi genomförde intervjuerna. Kontakten togs via mail vid första tillfället. I mailet presenterade vi oss och berättade om studien inom ramen för musikpedagogik vid Musikhögskola i Malmö. Vi informerade om att vi undersöker handledning i låtskrivningsprocesser och frågade om det fanns ett intresse att bidra till denna studie med en intervju. I senare mail och telefonkontakt bestämde vi tid för de olika datainsamlingarna och informerade om ungefärlig tidslängd på intervju. Alla tillfrågade informanter tackade ja till att vara med i studien. Intervjuerna ägde rum i januari 2021. Inför intervjuerna tog vi fram en intervjuguide med fyra fokusområden, se bilaga 1. Vi skickade även ut ett mail innan intervjuerna skulle äga rum där informanterna i förväg fick svara på lite bakgrundsfrågor om sig själva, se bilaga 2. Detta gjorde vi för att inte ta tid från intervjuerna med frågor kring till exempel ålder, utbildning och hur länge de varit aktiva som lärare.

På grund av Covid19 har vi inte haft möjlighet att träffa någon av våra informanter fysiskt för att genomföra intervjuerna, vi har dock träffat tre av informanterna vid tidigare tillfällen. Alla intervjuer har skett digitalt via Zoom vilket vi jämför med Brymans (2018) text angående *Skype*. Bryman (2018) skriver att denna typ av intervju blir snarlik en telefonintervju men även att den liknar en intervju där båda parter träffas fysiskt eftersom de kan se varandra med webbkameran. Under intervjuerna har en av oss varit ansvarig för att leda intervjun framåt och den andra har ansvarat för inspelningen och även bidragit med följdfrågor. Intervjuerna var mellan 40–60 minuter långa och genomfördes under en treveckorsperiod. Transkriberingen av intervjuerna skedde under de närmaste veckorna efter genomförd intervju.

4.4 Analys

Intervjuerna skedde digitalt och spelades in i programmet Zoom och via applikationen Röstmemo på våra telefoner så att vi efter intervjuerna kunde transkribera dem. Detta gjorde vi för att “kunna fånga intervjupersonernas svar med deras egna ord” (Bryman, 2018, s. 566). Efter varje intervju pratade vi med varandra om de olika punkter som vi uppfattat i intervjuerna och vad vi tyckte var intressant eller motsägelsefullt. Vidare transkriberade vi alla intervjuer och valde att titta på våra fokusområden från intervjuguiden: *Handledarens roll, Den kreativa processen, Formativ bedömning och*

Återkoppling. Vi markerade fokusområdena i olika färger i transkriberingarna så att det blev lättare att gå över texterna igen och att se likheter och olikheter mellan de olika intervjuerna. Efter detta gjorde vi en intervjusammanfattning för att få en överblick av vad de olika informanterna sagt. Vidare ringade vi in olika underrubriker genom att diskutera innehållet med varandra. Avslutningsvis översatte vi de citat ur den engelska intervjun som vi ansåg vara relevanta att ta in i uppsatsen.

4.5 Resultatens kvalitet – en fråga om giltighet och trovärdighet

Vi har i vår studie intervjuat fem lärare, vilket är en för liten grupp för att kunna säga att det generellt ser ut på detta sätt med handledning i låtskrivningsprocesser. Däremot kan vi dra slutsatser utifrån just deras sätt att arbeta och handleda. Eftersom lärarna arbetar på olika nivå inom skolan har de olika förutsättningar för hur de arbetar med handledning och när vi ställer dem mot varandra kan detta påverka studiens giltighet och trovärdighet. Vi tror att studien hade fått mer trovärdighet ifall vi hade kunnat utföra de planerade observationer, som på grund av Covid19 inte blev av. En av intervjuerna skedde på engelska eftersom informanten är från England. Detta menar vi kan påverka trovärdigheten eftersom ingen av oss har engelska som modersmål och därmed inte har samma förståelse för språket som vi har för svenskan. Trovärdigheten kan även ifrågasättas eftersom vi valde ut lärare som vi trodde skulle ha intressanta tankar kring vårt område och därmed har våra personliga åsikter vägts in i detta urval. Eftersom denna studie är begränsad är inte målet att kunna dra generella slutsatser i ämnet. Däremot är intentionen att ge infallsvinklar på forskningsfrågan utifrån vårt resultat och den litteratur vi funnit i ämnet.

4.6 Etiska frågor

I denna studie har vi som forskare tagit ansvar för att följa god forskningsetik. Vi har under studiens gång tagit medvetna beslut i etiska frågeställningar genom att ta hänsyn till informanternas frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet (Bryman, 2018). Genom muntlig och skriftlig kommunikation med informanterna har vi gett tydlig information om vad det är som ska undersökas och att det är frivilligt att delta samt

avbryta deltagandet om så önskas. Detta delgavs informanterna både i den första kontakten som togs via mail och genom en samtyckesblankett, se bilaga 3, som delades ut och skrevs under av våra informanter innan intervjuerna påbörjades. Tack vare samtyckesblanketten har vi kunnat säkerställa att informationen tagits emot och att informanterna själva fått bestämma över sin medverkan. I samtyckesblanketten informerades också informanterna om att uppgifterna som samlas in under studien endast kommer att användas i forskningssyfte och att uppgifterna behandlas med största konfidentialitet så att obehöriga inte kan komma åt dem. Vi valde också att förstöra de inspelade intervjuerna efter att examensarbetet skrivits färdigt. Genom att använda fingerade och könsneutrala namn i studien gav vi våra informanter anonymitet. För att undvika eventuella feltolkningar och missförstånd erbjöd vi våra informanter att läsa igenom ett utkast av resultatet innan inlämningen. Bryman (2018) informerar om fyra etiska riktlinjer som handlar om att säkerställa att ingen informant kommer till skada under studien samt att den uppfyller informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I denna forskning har vi handlat i enhet med dessa.

5 Resultat

I kapitlet redovisas resultatet från intervjuerna med informanterna Alex, Jordan, Mika, Nico och Sam utifrån nio teman: *Informanternas undervisningsmiljö, Bakgrund till informanternas strategier, Handedarnas uppfattning om de kreativa faserna, Informanternas syn på rollen som handledare, Återkopplingens innehåll, Återkopplingens inramning, Tillämpning av återkopplingen, Kamratbedömning och Låtskrivarnas självbedömning.*

5.1 Informanternas undervisningsmiljö

I detta inledande avsnitt beskrivs en fördjupning av informanternas undervisningsmiljö. Informanterna undervisar i olika skolformer och presenterar olika rammar som de förhåller sig till. Alex, Jordan och Sam arbetar på högskola, universitet eller gymnasium och förhåller sig därför till kursplaner och betyg. Nico arbetar på en Yrkehögskola där det är musikbranschen som sätter ramarna för utbildningen medan Mika bestämmer fritt vad hen anser vara viktigt i undervisningen eftersom hen arbetar på en folkhögskola.

Alex som undervisar på gymnasium och högskola berättar att hen känner sig låst av kursplanerna och berättar att hen måste vara kreativ för att hitta relevanta och intressanta uppgifter till studenterna. Samtidigt säger Alex att kursplanerna kan trigga igång inspirationen. Hen föredrar att arbeta med grupparbeten men säger att det kan vara svårt för studenter på gymnasiet där konflikter lätt uppstår vilket kan leda till att enskilda studenter uteblir från efterföljande lektioner.

Jordan förhåller sig till högskolans ramverk och understryker att det ibland kan bli lite fyrkantigt. Hen skiljer på hantverk och konstnärskap i sin undervisning. Hantverket förklarar hen handlar om att behärska metoder för skapandet medan konstnärskapet handlar om den personliga prägel på låten. Jordan arbetar mycket med specifika moment där studenterna ombeds att skriva utifrån en viss stil eller ifrån en musikteoretisk utgångspunkt. Den sista terminen på utbildningen arbetar studenterna mer med hela låtar och produktioner. Huvudområdena på utbildningen där Jordan undervisar är songwriting, arrangemang och produktion.

Sam berättar att hen undervisar studenter i grupper om tolv, vilket enligt Sam gör att de kan lära känna varandras skapande och därmed ge varandra underbyggd konstruktiv återkoppling. På masterprogrammet får studenterna även enskild handledning av en lärare. Sam berättar att uppgifterna kan variera mellan att vara väldigt fria och väldigt specifika men poängterar också att begränsningar är viktigt inom kreativt arbete.

Nico berättar att det är musikförlagen som ger uppgifterna till studenterna och bestämmer vilka låtar de vill arbeta vidare med. Detta gör att det är förlagen som sätter ramarna för utbildningen. Det är också branschrepresentanter som har sista ordet när det kommer till eventuella korrigeringar i låtarna. Ibland skapar Nico projekt tillsammans med representanter från musikbranschen och i dessa fall är Nico mer delaktig i de olika momenten. Oftast är uppgiften att skriva en "bra låt" och målet med låten är att den ska hamna på en topplista. Studenterna arbetar alltid i grupper om cirka tre studenter där det åtminstone finns en topliner som fokuserar på text och melodi och en producent som fokuserar på arrangemang och produktion.

Mika undervisar på en folkhögskola och ser utbildningen som en traditionell låtskrivarutbildning som står i kontrast till de mer moderna "hitmakarutbildningarna" där syftet är att skriva kommersiell musik som når topplistorna. Mikas metoder är hämtade från kompositionstraditionen och undervisningen fokuserar på musikteori, text och att skilja på skapandet och personen som skapar. Mika berättar "Man kan nog inte orka ett helt yrkesliv om man tycker att det är för känslöstyrat eller för jobbigt, så man måste ha strategier för det, så det pratar vi mycket om". Mika anser att det är viktigt med kvantitet framför kvalitet i låtskrivandet och hen lägger stort fokus på att studenterna ska kunna slutföra låtar. I de flesta fall arbetar studenterna enskilt.

5.2 Bakgrund till informanternas strategier

Samtliga informanter beskriver att de flesta strategier och förhållningssätt de använder sig av för att handleda studenter i låtskrivningsprocesser är självlärda. Med hjälp av litteratur som de själva ansett relevant, samtal med kollegor och arbetslivserfarenhet har de hittat sina egna arbetssätt. Alex är den enda informanten som preciserar vilka få strategier hen fått med sig för undervisning i låtskrivning och handledning av låtskrivningsprocesser från sin tidigare utbildning. Alex berättar "... det coachande

förhållningssätt till musik, det hade jag med en av våra lärare på musikhögskolan. Det tror jag att jag tog till mig mycket av just när det gäller låtskrivning, att det är intressant...”. Alex berättar att hen har fått utbildning i coachning på musikhögskolan. Detta kan Alex nu applicera i sin undervisning i låtskrivning.

5.3 Handledarnas uppfattning om de kreativa faserna

Vid uppmaningen att berätta om vilka olika kreativa faser informanternas studenter går igenom från start till färdig låt beskrivs processen på olika vis. Informanterna berättar om undervisningens utformning men också om linjära och kaotiska processer. Nedan beskrivs handledarnas olika erfarenheter.

Jordan och Nico beskriver inte några specifika faser som studenterna går igenom i låtskrivandet utan kopplar istället frågan till undervisningens utformning. Jordans uppgifter är många gånger avgränsade och därför arbetar de inte genom hela låtskrivningsprocessen. När Jordan pratar om processer lyfter hen snarare fram den formativa processen i skapandet där hen och studenterna följs åt genom reflektionsfrågor. Nico beskriver inte heller något specifikt kring de olika faserna men säger att om studenterna kör fast på något ställe i låten är det inte ovanligt att det är när de kommer till “hooken” eller andra versen.

Mika och Alex beskriver låtskrivningsprocessen som linjär. Alex förklarar att det finns olika faser i låtskrivningsprocessen men säger att de ser väldigt olika ut från person till person. De båda berättar om den första fasen som inleds när studenterna får uppgiften. Alex lyfter fram utmaningen med att hans studenter ofta säger nej till sig själva redan i början på grund av att de är rädda för att göra “fel” inför klasskompisarna. Alex säger att om studenterna känner sig inspirerade av uppgiften är det ofta lättare. Alex anser att de mest utmanande delarna för studenterna brukar vara den första fasen och när de kommer till andra versen. Till skillnad från Alex upplever Mika att i den första fasen är uppgiften synonym med inspiration för hans studenter. Mika beskriver låtskrivningsprocessen som två faser. Första fasen kallar hen för “inspirationsfasen” och den andra för “göra om” och “jobbiga fasen”. Faserna överlappar varandra i Mikas projekt så att studenterna befinner sig i både “inspirationsfasen” och den “jobbiga fasen” samtidigt.

Sam som undervisar i kreativa processer berättar att majoriteten av kreativa processer kan sammanfattas med orden: idéer, sprudlande process och hantverk och att detta är en process som upprepas. Sam anser att låtskrivningsprocessen både är linjär och kaotisk. På linjen står orden: avsikt, bearbetning och resultat. Hen beskriver processen genom att visa en bild på dessa ord och pilar som går mellan varje ord i olika riktningar, detta menar Sam är det kaotiska.

5.4 Informanternas syn på rollen som handledare

När informanterna beskriver sitt uppdrag som handledare tar de upp olika teman som de anser vara viktiga i sitt handledaruppdrag. Dessa teman har vi fördelat i följande kategorier: *Coachen*, *Kunskapsbäraren*, *Stöttepelaren*, *Utmanaren* och *Inspiratören*.

5.4.1 Coachen

Alex, Jordan och Sam lyfter fram coaching som viktigt i deras uppdrag som handledare och lärare. Jordan använder ofta frågeställningar som studenterna ska reflektera över under tiden de arbetar med specifika uppgifter. I samband med redovisningar får studenterna samtala kring dessa frågor och Jordan kan sedan ställa fördjupande frågor. Även Sam föredrar att använda frågor i samband med återkopplingen. Sam säger "Jag antar att det handlar om att guida som en coach, leda som en ordförande och vara experten när det behövs". Hen tycker att det är viktigt att som lärare vara värden i klassrummet.

5.4.2 Kunskapsbäraren

Nico, Sam, Alex och Mika belyser handledarrollen som kunskapsbärande. Nico berättar att hen inte ser sig som en lärare utan som en professionell instruktör med många års arbetslivserfarenhet. Sam som också är en erfaren låtskrivare beskriver att en av de viktigaste uppgifterna som handledare är att vara experten i rummet. Hen poängterar dock att det är viktigt att bara dela med sig av kunskapen när den behövs. Sam uttrycker att studenterna i första hand inte är där för att ta emot hens kunskap, att kreativitet inte fungerar på det sättet. Även Alex understryker att det handlar om att presentera kunskapen för studenten och inte föra över den. Mika lyfter fram den kunskapsbärande rollen när hen förklarar en återkopplingsituation som kan vara utmanande.

Det svåra är väl när någon säger emot en, för jag menar att man går en utbildning och har en lärare som har massa erfarenhet och

som skriver mycket, då kan man ju lyssna och sen göra vad man vill med det... (Mika)

Mika uttrycker att studenterna borde lyssna på vad läraren har att säga i återkopplingen eftersom läraren har mer kunskap och erfarenhet i ämnet.

5.4.3 Stöttepelaren

Nico, Alex och Sam uttrycker att de i sin relation till studenterna vill verka stöttande och uppmuntrande. Alex beskriver att hans handledarroll skiljer sig en del från om hen undervisar på gymnasiet eller på högskolan. På gymnasiet förklarar hen att studenterna kräver mer styrning och mycket positiv uppmuntran. I gymnasiet är Alex ofta inblandad som stöd i låtskrivandet redan från början och följer även upp arbetet oftare på gymnasiet än på högskolan. När Sam talar om den stöttande rollen lyfter hen fram att respekten för studenterna är viktig eftersom hen vet att de oavsett attityd är där för att de vill skriva låtar. Hen försöker därför alltid svara studenterna med vänlighet och säger:

Den stora skillnaden för studenterna är när jag respekterar och tror på deras arbete, även när de själva inte gör det. Det är ofta svårt att tro på sitt eget arbete men när handledaren och kamraterna börjar tro på arbetet så byggs också självrespekten upp. (Sam)

Sam vill uppmuntra sina studenter, även de som kommer till lektionen och inte har någon låt med sig eftersom hen anser att det visar att de bryr sig om sitt arbete. Hen berättar också att det är viktigt att uppmuntra studenternas prestationer, även det som sker utanför utbildningen. Studenterna kan få ett "fantastiskt genombrott" i sitt eget skrivande även om det inte gör att de blir godkända i kursen, enligt Sam. På Nicos utbildning blir studenternas med- och motgångar i karriären ännu mer påtagliga. Eftersom branschen är tätt sammankopplad med skolan blir studenternas framgångar och fall en stor del av studenternas lärmiljö. Nico berättar att nätverkande med musikbranschen är viktigt på skolan, precis som det är för låtskrivare i stort. Detta är förstås bra på många sätt, men Nico beskriver också baksidan. Hen förklarar att studenterna ibland kan gå in i ett depressionsliknande stadie efter att någon representant från musikbranschen varit på besök och till exempel kritiserat låtar. Nico och flera andra handledare på skolan får då rollen att påminna studenterna om att det är en utbildning de går. Handledarna försöker att uppmuntra studenterna att se lärdomar även om Nico påstår att branschen i sig är otroligt resultatfokuserad. Nico förstår att detta är utmanande för studenterna eftersom

det är en hård bransch de verkar i. Eftersom Nicos studenter skriver musik utifrån verkliga uppdrag tävlar de inte bara mot klassen, utan mot en hel värld av låtskrivare.

5.4.4 Utmanaren

Mika, Alex och Nico beskriver att ett av de viktigaste uppgifterna för dem som handledare är att utmana sina studenter att testa nya saker. Detta gör de exempelvis genom att ta in nya referenser och utmana studenterna med att skriva musik med nya metoder. Nico fördjupar rollen som utmanare och beskriver att det i första hand inte handlar om att få studenterna att bemästra teknikerna i sig utan att skapa intresse hos studenterna för att de ska vilja utforska trots att mainstreampopen är väldigt enkelspårig.

[...] det viktigaste för en låtskrivare, i synnerhet idag men det har nog alltid varit viktigt mer eller mindre, är att hitta som jag brukar säga sin egna skrivarröst eller skrivaridentitet [...] för mig handlar det mycket om att både utforska utanför sig själv till exempel utforska olika genrer, utforska olika textmetoder, rimstrukturer och sådana rent skrivartekniska grejer. Men inte minst att också fundera över sig själv: Hur reagerar man i olika situationer? Vad tycker man? Vad tänker man? (Nico)

I utforskandet menar Nico att studenterna får möjlighet att utveckla sin personliga prägel i låtskrivandet. Det personliga uttrycket är viktigt för en låtskrivare, säger Nico.

5.4.5 Inspiratören

Förutom att säkerställa att högskolans krav uppfylls tycker Jordan att det viktigaste hen kan ge sina studenter är att motivera dem till fortsatt engagemang. För att skapa engagemang påpekar Jordan att det är viktigt att studenterna får veta syftet med uppgifterna.

[...] det viktigaste är att motivera studenterna till fortsatt engagemang. Sen tvingas jag, med glimten i ögat, att säkerställa att de kan teknikerna, metoderna och så vidare. Men utan att lyckas motivera dem till fortsatt engagemang, då tycker jag att min pedagogroll faller ganska platt. (Jordan)

Jordan berättar att hen har ett uppdrag som lärare att se till att studenterna klarar kursmomenten. Samtidigt anser Jordan att hens lärarroll blir innehållslös om hen inte lyckas förankra kunskaperna i studenternas inre motivation.

5.5 Återkopplingens innehåll

För att skapa en tydlighet kring informanternas beskrivningar av vad deras återkoppling innehåller har vi tagit fram följande teman: *Positiv förstärkning*, *Frågeställningar*, *Processrelaterad återkoppling*, *Generell och specifik återkoppling* och *Subjektiv återkoppling*. Nedan följer en beskrivning av dessa.

5.5.1 Positiv förstärkning

Alex, Mika, Nico och Sam anser att positiv förstärkning är viktigt i återkopplingen. Mika och Alex lyfter fram att det är extra viktigt med positiv förstärkning i början av låtskrivningsprocessen. Informanterna betonar olika vinster med den positiva förstärkningen där de bland annat talar om att det hjälper till att komma igång med arbetet, hjälper studenterna att urskilja vad som är kvalitativt och att det är lättare att ta till sig den kritiska återkopplingen om det också finns med positiv återkoppling. Sam fördjupar perspektivet något och hävdar att positiv förstärkning är viktigt för att bygga självförtroendet. Hen menar att tron på den egna förmågan är en viktig utgångspunkt i all återkoppling. Sam vill att studenterna ska kunna säga "Jag tror på mitt arbete tillräckligt mycket för att låta det bli granskat". Med detta förklarar Sam att hen vill att studenterna ska känna att låten är viktigare än känslorna för låten.

5.5.2 Frågeställningar

Alex, Sam och Jordan berättar att de använder frågeställningar vid återkopplingsstillfällena. Informanterna menar att frågorna både gör att de som lärare får ta del av studenternas tankar, men också att frågorna leder studenterna framåt.

"... dels så finns det ju frågeställningar innan som studenten ska förbereda, man ska inte bara spela upp låten och "schysst låt", "jag hör det här, det låter fränt", det är ju mer folkhögskolenivå som ni förstår, utan då ska de ha funderat kring ja dels hantverket och det konstnärliga arbetet. Då reflekterar de över det och så ställer jag fördjupande frågor kring det..." (Jordan)

Jordan berättar att hen ger studenterna frågeställningar inför återkopplingstillfällena men också fördjupar frågorna under återkopplingen.

5.5.3 Processrelaterad återkoppling

För Sam och Jordan är det viktigt att studenterna lär sig om låtskrivningsprocessen. När Sam ger återkoppling är det inte fokus på hur bra låten är utan på vad de lärt sig av processen. “Kursen i kreativa processer som jag håller i handlar om att professionalisera processen. Vi säkerställer att processen är på plats, att alla känner sig trygga och ser till att studenterna tar ansvar för det arbete de delar.” (Sam). När Jordan ger återkoppling lyfter hen också fram processen men hen gör det genom att tala om “feedback och feedforward”. Hen påpekar att feedback är vad studenterna uppnått så här långt medan feedforward riktar sig framåt. Jordan strävar alltid efter att låta 75% av återkopplingen vara framåtsyftande.

5.5.4 Generell och specifik återkoppling

Mika berättar att hen ger ganska mycket återkoppling och att hen inte “skrädder orden” vid återkopplingstillfällena. Mikas återkoppling kan vara generell och handla om områden som inte har med uppgiften att göra. För Jordan däremot utgår återkopplingen alltid från uppgiften och det specifika kriteriet som studenterna arbetar med. Hen belyser att det är viktigt att hålla sig inom ramen för arbetet för att återkopplingen ska bli relevant för studenternas utveckling. Även Sam säger att hen är mycket specifik när hen ger återkoppling. Hen ställer sig kritisk till emotionell återkoppling såsom ”bra låt” och “fin sång”. Sam förklarar att den emotionella återkopplingen är ohjälpsam eftersom studenter som får den typen av återkoppling över en lång period kan bli väldigt frustrerade. Nico berättar att hans återkoppling både kan vara generell och specifik. Om återkopplingen är specifik handlar den till exempel om språkliga eller grammatiska fel i texten. I den generella återkopplingen brukar Nico fokusera på alternativa lösningar för utbildningsvärdets skull snarare än för låtens skull. Hen berättar också att hen upplever att det är svårt med återkoppling och att hen därför ofta ger återkoppling på det specifika.

5.5.5 Subjektiv återkoppling

Mika berättar att hen kommenterar och föreslår ändringar i studenternas låtar utifrån vad hen *tycker* och *upplever* när hen lyssnar på studenternas musik. Jordan däremot hävdar att hen som handledare inte har någon rätt att *tycka till* om studenternas musik. Även om hen kan bli berörd är det viktigt för Jordan att inte värdera en uppgift utifrån sin egen upplevelse. Jordan uttrycker att hans tycke är helt irrelevant och att det vore tjänstefel att

ge ett bättre betyg utifrån den subjektiva upplevelsen. Även Alex talar om utmaningen med att inte värdera studenternas musik utifrån sig själv.

[...] det räcker inte med att jag tycker någonting [...] jag är ju alltid subjektiv som lärare, jag som person är alltid subjektiv när jag ger feedback men jag måste försöka att ta upp det till en kontext så att det kan upplevas som mer objektivt, att det inte bara är jag som tycker någonting utan att det också finns en grund i det jag säger samtidigt som jag är tydlig med att “*Jag* uppfattar det här, andra personer kommer uppfatta andra saker men det här uppfattar *jag*. Vad tänker du när jag säger så?” (Alex)

Alex berättar att hen som lärare och person alltid är subjektiv i sin återkoppling men att hen försöker ha ett objektivt förhållningssätt. För att få grund till sin återkoppling kan hen använda sig av exempel så som lyssningsexempel eller teoretiska perspektiv och även fråga studenten om vad den tänker. Nico säger att hen lyssnar objektivt till studenternas musik och menar att det inte finns några rätt eller fel i låtskrivning, förutom om det till exempel innehåller språkliga fel. Samtidigt utgår Nico delvis från sig själv i sin generella återkoppling när hen berättar att hen brukar resonera “hur skulle jag ha gjort?” eller “hur kan man göra istället” när hen lyssnar på studenternas musik och ger återkoppling.

5.6 Återkopplingens inramning

I detta avsnitt kommer vi först att presentera i vilken form informanterna ger återkoppling till sina studenter. Vidare kommer vi att beskriva när och på vilket sätt återkopplingen ges under följande rubriker: *Spontan återkoppling*, *Löpande återkoppling* och *Planerad återkoppling*. Med spontan återkoppling menar vi återkoppling som sker på studentens initiativ eller om läraren finns med under lektionstid. Den planerade återkopplingen innefattar ett förutbestämt tillfälle då studenterna vet att återkopplingen ska äga rum. Den löpande återkopplingen handlar om återkommande återkoppling som sträcker sig över en längre tid men inom samma uppgift eller projekt. Samtliga informanter ger största delen av sin återkoppling muntligt. Alex och Nico berättar att de ibland ger återkoppling via mail under låtskrivningsprocessen. Nico påpekar dock att hen tycker att återkopplingen blir bäst när hen kan vara i samma rum som studenterna för att lyssna på studenternas musik tillsammans. Alex och Mika ger, förutom muntlig återkoppling, ibland skriftliga kommentarer efter inlämning. Jordan är den enda informanten som lyfter fram klingande återkoppling som ett alternativ.

5.6.1 Spontan återkoppling

På Nicos och Alex utbildningar är den spontana återkopplingen en naturlig del av undervisningen. Alex återkoppling sker spontant genom att hen går in till studenterna när de arbetar under lektionstid eller när studenterna hör av sig via mail. Nico berättar att det är studenterna som får ta kontakt med lärarna om de vill ha återkoppling. Hen berättar också att studenterna ofta är så inne i sitt skapande att de inte tar chansen till återkoppling.

När de börjar få ihop en mer eller mindre helhet av en låt men inte har börjat processen med att på riktigt spela in den färdiga vokalen på den... Efter att man har gjort det, vilket ofta är en väldigt tidskrävande process, då känns det oerhört mycket mindre lockande för dem att göra justeringar då tar också feedbacken på ett annat sätt. Så jag tycker nog det är mest värdefullt just i brytpunkten där mellan färdigskrivna låt och innan den börjar spelas in och produceras till en färdig demo så att säga. (Nico)

Nico förklarar att eftersom inspelning av sång ofta kräver mycket arbete kan tidpunkten för återkopplingen spela stor roll för om den bli användbar för studenterna. Därför ger Nico helst återkoppling till studenterna när de fått en helhet kring låten, men innan de börjat spela in sång.

5.6.2 Planerad återkoppling

Alex och Mika berättar att de har ett planerat återkopplingstillfälle ganska sent i processen. Båda informanterna berättar att de vill att låten ska vara ganska färdig vid återkopplingstillfället. Mikas återkopplingstillfälle sker efter två veckor och då ska låten vara tillräckligt färdig för att spelas upp live. För Alex ligger det planerade återkopplingstillfället när studenterna har blivit klara med cirka 75–80% av låten. I denna fas känner sig studenterna ofta klara enligt Alex. Alex återkoppling sker främst i större projekt i och med att det är ett ganska tidskrävande moment.

5.6.3 Löpande återkoppling

Sam och Jordan arbetar med olika typer av återkoppling och har återkoppling integrerat i studenternas scheman. Sams studenter har enskild handledning med en lärare varannan vecka och däremellan har de återkoppling i grupp. Jordan anser att det är logistiskt omöjligt att studenterna själva ska få påverka när de vill ha återkoppling. Hen är medveten om att vissa personer skapar bättre när de måste förhålla sig till deadlines medan andra

stressas av att de själva inte fått sätta upp sina ramar. Jordan tror ändå att för hantverkets skull är det bäst med styrning, men att det kanske inte alltid är gynnsamt för konstnärligheten.

5.7 Tillämpning av återkopplingen

Informanternas syn på vad tillämpning av återkoppling innebär skiljer sig åt. Nedan beskrivs dessa olika synsätt.

Nico, Sam och Jordan menar att tillämpningen av återkopplingen inte behöver innebära någon ändring i låten studenterna arbetar med. Jordan vill att hans studenter ska testa förslag och reflektera över sina beslut. Jordan berättar att lärandet ligger i när studenterna får syn på *vad* de gör och *hur* de växer genom återkopplingen. Nicos resonemang liknar Jordans. Hen säger att det är upp till studenterna vad de vill använda av återkopplingen och att poängen med är att studenterna ska bli stärkta att fatta egna konstnärliga beslut.

Mika kopplar studenternas tillämpning av återkopplingen till resultatet av deras låtar. Detta framkommer när hen beskriver upplevelsen av att alla inte är lika mottagliga för återkoppling. Hen berättar att om en student vid varje återkopplingstillfälle säger att låten är klar så är det meningslöst att gå en utbildning. Mika säger “man får ju skriva låtar ändå”. Alex beskriver att hen upplever att återkopplingen omsätts av studenterna, men kanske inte just i den aktuella låtskrivningsprocessen utan i senare projekt. Här lyfter Alex fram tidsbrist som en trolig orsak till att återkopplingen inte tillämpas direkt i låten.

5.8 Kamratbedömning

För att tydliggöra informanternas resonemang kring kamratbedömning har detta avsnitt delats in i följande fyra teman: *Ramverk och modeller för kamratbedömning*, *Informell kamratbedömning*, *Handledarens uppgift vid kamratbedömningen* och *Fördelar med kamratbedömning*.

5.8.1 Ramverk och modeller för kamratbedömning

Mika och Alex har kamratbedömning vid ett förutbestämt tillfälle under en låtskrivningsprocess. Båda uttrycker att gruppen är ett viktigt bollplank. Mikas metod är att låta studenterna återkoppla fritt, utan specifika ramar. För att precisera vad studenterna tycker

använder de utropstecken och frågetecken. Till skillnad från Mika ger Alex tydliga instruktioner om vad studenterna ska ge återkoppling på i låten, exempelvis arrangemang eller text. Alex påstår att detta gör det lättare och mindre känsligt för studenterna att ge specifik återkoppling. Utan denna instruktion menar Alex att det är lätt att studenterna bara säger att "det var bra!"

Sam och Jordan uttrycker att kamratbedömning är viktigt och därför är det både återkommande och centralt i låtskrivningsprojekten. Sams studenter använder modeller för att ge riktad återkoppling. Hen uttrycker även att studenterna lär sig mycket genom att härma lärarna när de ser hur de ger återkoppling. Jordan ger studenterna möjlighet att regelbundet reflektera högt utifrån redan förberedda frågor tillsammans med hen. Jordan kan även låta studenterna uttrycka spontana reaktioner om de tycker att något är särskilt bra.

5.8.2 Informell kamratbedömning

Nico är den enda informanten som inte har någon formell kamratbedömning med sina studenter. Eftersom studenterna alltid arbetar i grupper om minst tre personer anser Nico att det blir någon typ av konstant löpande kamratfeedback inom grupperna. Eftersom studentgrupperna även lyssnar på varandras musik och arbetar nära varandra under projektets gång tycker Nico att kamratåterkopplingen blir värdefull. Även om Nico inte har någon regelbunden eller formell kamratbedömning brukar hen bjuda in studenterna att ge återkoppling på en del redovisningstillfällen.

5.8.3 Handledarens uppgift vid kamratbedömningen

Under kamratbedömningen är alla informanter som arbetar med formell kamratbedömning närvarande. Jordan berättar att hen är med och lyssnar på hur studenterna reflekterar över varandras arbeten, det ingår nämligen i betygskriterierna att kunna reflektera över sin process. Ibland finns Jordan med i samtalet för att förtydliga var studenterna befinner sig och hur den kan ta sig vidare mot konkreta mål. Även Mika ger återkoppling i slutet av kamratbedömningen. Ibland kan hen även gå in och lyfta fram ett gott exempel om hen tycker att någon gjort något bra som alla kan ha nytta av.

Sam upplever att grupperna klarar av att ge och ta emot återkoppling själva efter ett tag men understryker också att studenterna inte ska behöva ta ansvar fullt ut. Sam lyfter fram

att det är viktigt att de får vara studenterna i rummet och då behöver hen finnas med för att vägleda. Hen säger:

[...] studenterna vill hela tiden ge återkoppling på det sätt de gjorde förra terminen, när det handlade om den kreativa processmodellen [...] så jag stoppar diskussionen och säger "Vad säger du om texten? Du säger poetisk, vad menar du? Vad betyder det ordet?". Jag är ganska ihärdig i början av modellen eftersom de har fått en lista över vad de ska fokusera på och vilken terminologi de ska använda i sin återkoppling i förhållande till den lyriska skrivmodellen [...] Så jag finns med på olika sätt, ger riktning genom att visa med exempel och genom att bokstavligen tillhandahålla språket. (Sam)

Sam menar att hen är delaktig i kamratbedömningen genom att tillhandahålla olika modeller för återkoppling och vägleda studenterna när de går ifrån återkopplingsmodellen.

5.8.4 Fördelarna med kamratbedömning

Eftersom Jordans studenter tränas så pass mycket i att både få och ge återkoppling tycker hen att de blir skickliga på detta. Jordan anser att det är otroligt lärorikt för studenterna att höra varandras tankar om hur de tagit sig an en uppgift, vad utfallen och effekterna av arbetet blivit och hur det avslutas. Sam vänder på Jordans perspektiv och säger att hen tycker att vi som gemenskap ofta lär oss mer av att ge återkoppling än att få återkoppling. Mika upplever, till skillnad från Jordan, att det varierar vilka som utvecklar förmågan att ge och ta emot återkoppling. Hen anser att kamratbedömning är viktigt för att studenterna ska få höra hur andra upplever låten och vad de tycker om den. Även Nico påstår att friktionen som uppstår i en grupp där studenterna tycker olika är otroligt lärorik.

Alex fokuserar på positiv återkoppling i kamratbedömningen. Hen tycker att kamratbedömning är viktigt eftersom återkopplingen tas emot bättre när den kommer från klasskompisarna än när den kommer från Alex. Den viktigaste funktionen med kamratbedömningen är enligt Alex att den leder till att studenterna känner att de kan och vill skapa. En annan vinning anser Alex är att studenterna tillsammans skapar en stor referensram. Nico understryker att kamratbedömningen kan bidra med större referensramar. Hen menar att när studenterna skriver med nya personer i varje uppgift får de träna på att ta del av nya perspektiv och sätt att tänka.

5.9 Låtskrivarnas självbedömning

Vid frågan om hur informanterna arbetar med självbedömning är det tydligt att informanterna tolkar begreppet självbedömning på vitt skilda sätt. Nedan beskrivs hur informanterna kopplar samman självbedömning med självförtroende, psykisk ohälsa och självreflektion.

Alex, Nico och Sam kopplar självbedömning till psykisk ohälsa. För Alex handlar självbedömning om att stärka studenternas självförtroende eftersom hen upplever att gymnasieeleverna många gånger saknar tilltro till sin egen förmåga. Alex berättar att det är viktigt att skapa en tillåtande atmosfär med bra medel för självreflektion för att studenterna inte ska vara kritiska mot sig själva. Alex hoppas på att övningar såsom att säga "Ja!" till sig själv och sina idéer kan påverka studenterna positivt i deras process med självbedömning. Sam och Nico, som båda undervisar på utbildningar där studenterna ofta arbetar inom musikbranschen, kopplar självbedömning till psykisk ohälsa.

[...] mental hälsa är ju liksom det viktigaste av allt egentligen, i alla branscher men i synnerhet i den här branschen som är väldigt svår. Man blir väldigt lätt utnyttjad och vilseledd av mindre seriösa, eller vad ska man säga, de är ju seriösa på sitt sätt men branschrepresentanter kanske inte bryr sig om personer så mycket utan det är resultat punkt slut och det har vi ju sett exempel på vad det leder till så det är en jätteviktig del.
(Nico)

Nico berättar att studenterna arbetar i en hård bransch där det är lätt att fara illa. Hen belyser att branschrepresentanterna ofta inte är intresserade av studenternas mående utan endast av resultatet av deras låtar. Nico beskriver att hans och de andra lärarnas roll är att uppmuntra studenterna och erbjuda samtalshjälp hos psykolog för den som behöver. Även Sam berättar att många av hans studenter har en lång och problematisk relation till sitt skapande. Hen tar också upp musikbranschen som problematisk och förklarar att det till exempel kan handla om att studenter har blivit kontrakterade av ett bolag men aldrig fått släppa sin musik. Sam kommer in på att det kan vara svårt att skilja på sig själv och sitt hantverk som låtskrivare. Därför har Sams skola en coach som är tillgänglig för studenterna om de behöver prata om detta.

Nico pratar även om att självbedömning handlar om att lära känna sig själv och på så sätt "hitta sin personliga skrivaridentitet". Hen säger att detta är en process där man funderar

över vad man själv tycker och tänker kring olika saker. Nico arbetar inte strukturerat och metodiskt med självbedömning men beskriver att studenternas självbedömning framförallt utvecklas i mötet med andra. Inte heller Mika arbetar fokuserat med självbedömning. Mika säger dock att hen kan se en progression hos sina studenter under terminens gång i hur de bedömer sig själva. Under en återkopplingssituation kan Mikas studenter säga saker som: “Nej, nu har du för många ord där igen” och “Nu gjorde jag precis som Maja brukar göra”. Mika kan även se att studenterna ibland kopierar hens återkoppling från ett tidigare tillfälle in i en ny uppgift. Hen förklarar det som ett eko av någonting som sagts tidigare. Mika tycker att det är jättebra när detta sker, hen menar att det visar att studenterna har lärt sig någonting. Jordan arbetar till skillnad från Nico och Mika mycket strukturerat med självbedömning och tycker att det är otroligt viktigt. Hen berättar att studenterna får arbeta med reflekterande loggböcker och rapporter som också ligger till grund för deras examinationer. Detta gör de för att ta ansvar för sitt eget lärande, hen hävdar att det hjälper studenterna att få syn på sin process och sin utveckling och även se vilka val de gör utifrån den återkoppling som de fått.

Sammanfattningsvis kan vi se att informanternas förhållningssätt och strategier för handledning av låtskrivningsprocesser skiljer sig åt. Vi kan också se att de olika utbildningsformerna som informanterna arbetar inom påverkar hur handledningen ser ut och att synen på återkopplingens innehåll och lärarens uppgift i handledningsprocessen varierar. Gemensamt för alla informanter är att de saknar utbildning i handledning av låtskrivningsprocesser och har därför fått skapa sina egna tillvägagångssätt.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras vilka strategier och förhållningssätt som används av informanterna för att handleda studenter i låtskrivningsprocesser. Här kopplas resultaten ihop med tidigare litteratur och forskning, och utifrån detta redovisar och analyserar vi slutsatserna som detta arbete har lett fram till samt förslag på vidare forskning. Diskussionen presenteras under följande rubriker: *Låtskrivarämnets innehåll, Återkoppling i skapandeprocessen, Studentens musikaliska vision i centrum, Målets betydelse för återkopplingen, Olika metoder för återkoppling, Studenterna gör som lärarna gör, Det slutgiltiga målet - självbedömning, Skribenternas avslutande reflektioner* och *Förslag på vidare forskning*.

6.1 Låtskrivarämnets innehåll

Musikskapande i grundskolan, låtskrivning som ämne och inriktning på högre utbildningar är förhållandevis nytt, vilket presenterades i inledningen genom bland annat Strandbergs (2007) avhandling. Med detta i åtanke gick vi in med en förförståelse om att informanterna troligtvis inte hade fått med sig arbetssätt för att undervisa i låtskrivning från sina tidigare utbildningar. Resultatet visar att detta till stor del stämde och att informanterna har olika syn på vad låtskrivning som ämne inom utbildningsväsendet bör innehålla. Till exempel har Mika som kommer från en bakgrund inom komposition och jazz mycket fokus på de musikteoretiska delarna i låtskrivandet medan Nico som är intresserad av text har mest fokus på det språkliga. West (2012) skriver att det saknas konsensus kring vad låtskrivning som ämne bör innehålla och Zandéns (2010) avhandling visar att musiklektörer har benägenhet att undervisa på samma sätt som de själva blivit undervisade på. Med detta som bakgrund tror vi att eftersom låtskrivningsämnet saknar yttre ramar kring vad ämnet bör innehålla riskerar det att bli ensidig. Mars (2016) menar att det därför är viktigt att lärare som undervisar i skapande ämnen, själva är kreativa i sina arbetssätt. West (2012) beskriver att låtskrivning består av *musik, kreativitet, språk* och *kommunikation* och att undervisningen därför bör utgå från dessa. I denna studie är det ingen informant som lyfter fram *kommunikation* som en del av ämnet låtskrivning och endast en av informanterna berättar att hen lägger fokus på *kreativitet* i sin undervisning. En anledning till att så få informanter undervisar i kreativitet som en del av låtskrivningsämnet tror vi skulle kunna vara att det är ett svagt beforskat område, vilket Bennett

(2012a) skriver om. Hos samtliga informanter är *musik* och *språk* dominerande i undervisningen.

Jordan, Alex och Sam måste i sin undervisning förhålla sig till kursplaner och betygsättning. Jordan uttrycker att det många gånger kan vara en utmaning att få ihop det kreativa skapandet med de mer fyrkantiga skoldokumenterna. Enligt Amabile (1996) kan yttre motivation och krav hota kreativiteten och menar att det krävs vissa förutsättningar för att kreativitet ska uppstå. Ett exempel på metod som gynnar kreativitet är enligt Amabile brainstorming där alla idéer är tillåtna. Alex berättar att hen ofta använder denna metod för att hens studenter inte ska begränsa sig i sitt låtskrivande på grund av krav eller förväntningar. Enligt Sam är det viktigt att uppmuntra studenternas prestationer inom låtskrivning även om det sker utanför utbildningen, vilket West (2012) föreslår som metod för att studenternas kreativitet inte ska hindras av undervisningens ramverk. Resultatet pekar på att ett utvecklingsområde inom handledning av låtskrivningsprocesser skulle kunna vara att utforska ämnets innehåll och hitta strukturer som passar för de olika skolformerna och samtidigt gynnar studenternas utveckling i låtskrivning.

6.1.1 Förståelsen för arbetsprocess och skapandeprocess

Under studiens gång har begreppet "låtskrivningsprocesser" visat sig ha olika betydelse för olika informanter. När informanterna ombads att beskriva en låtskrivningsprocess beskrev tre av dem en arbetsprocess där studenterna tilldelas en uppgift, arbetar med den och sedan redovisar sitt resultat. Arbetsprocessen som beskrevs liknar Folkestads (1992) modell som utgår från *Starttillståndet*, *Komponerandet* och *Måltillståndet*. De övriga informanterna tolkade begreppet "låtskrivningsprocesser" som en skapandeprocess där studenterna arbetar med att få fram låten, vilket är det som Folkestad benämner som *komponerandet*. Denna skapandeprocess beskriver informanterna likt de två faser som Vesterlund (2001) benämner som *Det fria skapandet* och *Hantverket*. Den formativa bedömningen som ingår i handledarskapet av studenternas arbetsprocess träder framförallt in i skapandeprocessen, enligt informanterna. Resultatet visar att återkoppling är en metod som samtliga informanter i studien använder sig av i skapandeprocessen.

6.2 Återkoppling i skapandeprocessen

Alex studenter är nybörjare och hen berättar att de ofta får svårt att arbeta när inspirationen har tagit slut och det är dags att börja bearbeta låten. Hillered (2009) säger att det är vanligt att framförallt nybörjare får problem när de ska bearbeta sitt material och skriver att kunskaper om processen kan vara till hjälp för att komma vidare och utveckla hantverket kring låtskrivning. En metod för att hjälpa studenterna att fokusera på processen framför produkten är enligt Green (2018) att använda återkoppling. Alex beskriver att hen använder återkoppling i sin undervisning på olika sätt, men känner sig också begränsad av tidspressen och avgränsningarna som kommer med gymnasieskolans kursplaner.

Den återkopplingsmodell som Hattie och Timperly (2007) tagit fram, som bland annat används av Jordan, bygger på feedback och feedforward vilket initierar en linjär lärandeprocess. Jordan anser att det är viktigt att den framåtsyftande återkopplingen får ta mycket plats vid återkopplingstillfällena, vilket även Hattie och Timperly lyfter fram som betydande. Torrance (2012) ställer sig dock kritisk till lärande som en linjär process. Brodin (2014) och informanten Sam beskriver specifikt skapandeprocessen som en flerdimensionell och kaotisk process vilket utmanar Hattie och Timperlys syn på lärandeprocessen och återkopplingsmodellen som tagits fram utifrån denna.

Tre av informanterna berättar att deras återkoppling sker relativt sent i processen, när studenterna har ett utkast av låten och inspirationsfasen avtagit. Gyllander Torkildsen (2018) anser att studenterna måste få tid att reflektera och följa upp återkopplingen och att den därför bör ligga tidigt i processen. Hillered (2009) menar dock att det är en utmaning i låtskrivningsprocessen att veta när det är tid att granska det som skrivits och när det är gynnsamt att följa det kreativa flödet. Detta pekar på att det inte är självklart att vedertagna återkopplingsmodeller är direkt överförbara på handledning i kreativa processer. De tre ovannämnda informanterna har endast ett återkopplingstillfälle förutom kommentarerna som studenterna får vid redovisningstillfället. Redovisningstillfället beskrivs av informanterna som ytterligare ett återkopplingstillfälle. Enligt Jönsson (2017) är det viktigt att studenterna får avsatt tid och utrymme att arbeta med återkopplingen för att den ska bli relevant. Resultatet pekar på att det inte är självklart att

redovisning där omdöme ges är synonymt med formativ bedömning och återkoppling.

Sam och Jordan arbetar kontinuerligt med återkoppling. Dessa informanter berättar att återkopplingen sker vid flera tillfällen och i olika faser av låtskrivandet beroende på uppgiftens utformning. Green (2018) menar att det är viktigt att ta uppgiftens utformning i beaktning i arbetet med återkoppling. Den återkoppling som ges frekvent är också den som är mest effektiv, enligt Jönsson (2017). I Sams och Jordans beskrivning av hur de arbetar med återkoppling framkommer medvetenhet hos dem om att den formativa bedömningen är ett viktigt inslag i läroprocesser, vilket Lauvås och Handal (2019) skriver om. När den formativa bedömningen får ta plats i undervisningen stärks utvecklingen av studenternas förmågor, kunskaper och färdigheter (Lauvås och Handal, 2019). Enligt Gyllander Torkildsen (2018) blir även studenterna mer delaktiga i sitt eget lärande och får med sig strategier för fortsatt lärande snarare än svar på konkreta frågor. På Sams och Jordans utbildningar, där den formativa bedömningen får ta stor plats, tror vi utifrån ovan nämnda resonemang att de positiva konsekvenserna skulle kunna bli att studenterna får med sig verktyg för långsiktigt lärande.

6.2.1 Flexibel återkoppling

Förutom att skapandeprocessen är komplex och kaotisk så ser den ofta olika ut för olika studenter och åldersgrupper, vilket flera av informanterna berättar om. Shute (2008) gör skillnad på återkopplingsbehovet hos högpresterande och lågpresterande studenter och Lauvås och Handal (2019) understryker att handledningen kan behöva anpassas utifrån vilken nivå studenterna befinner sig på. I läraruppdraget är detta inget främmande eftersom det i skollagen 1 kap. 4 § (SFS 2010:800) står att skolan ska ta hänsyn till studenternas olika behov och förutsättningar. Informanterna berättar att i musikskapandet kan detta innebära att vissa studenter behöver extra stöd under fasen som har med idéer och känslor att göra medan andra studenter behöver stöd i bearbetningsfasen. Studenternas olika behov av stöd kan också innebära att studenterna behöver få återkoppling på olika sätt i olika faser. Informanterna använder sig till exempel av klingande exempel, muntlig dialog och skriftliga omdömen för att ge anpassad återkoppling. Två av informanterna finns även tillgängliga på mail för att på studenternas efterfrågan kunna ge omedelbar respons. Enligt Jönsson (2017) gör respons i nära

anslutning till arbetsinsatsen återkopplingen effektivare. Alex beskriver att studenter behöver mycket mer styrning på gymnasiet än studenter på högskolan. Även resultatet som helhet pekar på att Nico, Jordan och Sam som arbetar med mer erfarna låtskrivarstudenter inte är lika dominerande i styrningen som Alex och Mika som arbetar med mer oerfarna låtskrivare. Sam och Jordan tar detta ett steg längre och talar inte bara om att studenterna är på olika nivåer och har olika behov utan också om att studenterna har olika skapandestil. De uttrycker att för att kunna ge relevant och meningsfull återkoppling måste de lära känna studenternas stil och utgå från studenternas egen vision i återkopplingen. Med detta som bakgrund tolkar vi den flexibla återkopplingen som ett viktigt inslag i arbetet med musikskapande i undervisning. För att läraren ska få syn på studentens behov av stöd och skapandestil menar Gyllander Torkildsen (2018) att återkopplingen inte bara stöttar studenterna utan också ger läraren information om hur studenten tänker och arbetar. Vi tolkar detta som att återkopplingen enligt litteraturen inte bara hjälper studenterna utan också hjälper lärarna att kunna ge flexibel återkoppling utifrån studenternas olika behov.

6.3 Studentens musikaliska vision i centrum

En utmaning som studiens resultat synliggör är lärare som ger återkoppling på studenternas musikskapande utifrån sin egen upplevelse av det klingande resultatet. Mika berättar att hans återkoppling utgår från vad han generellt tycker och uppfattar av låtarna som studenterna spelar upp. Även Nico utgår till viss del från sig själv i återkopplingen. I Nicos fall har dock studenterna för det mesta fått styra vad hen ska ge återkoppling på och när i processen detta ska ske. Både Folkestad (1992) och West (2012) poängterar vikten av att studentens egen musikaliska vision måste få stå i centrum i undervisning av musikskapande och påpekar att fokus på processen i förhållande till målet är avgörande för att stärka och utveckla studenten i sitt eget skapande.

För att kunna ge återkoppling utifrån studentens musikaliska vision använder Sam, Alex och Jordan coachning som förhållningssätt. Eftersom det centrala inom coachning är frågeställningar utifrån studentens målbild, vilket även Gjerde (2018) skriver om, sätter detta studentens musikaliska vision i centrum. En annan strategi som används av flera informanter, för att undvika att utgå från den subjektiva upplevelsen av låten, är att ge exempel från redan publicerad musik. Alex beskriver att hen använder musikexempel

specifikt för att komma runt problematiken med den subjektiva bedömningen av studenternas låtar, men också för att vidga studenternas referensram, vilket även Bennett (2012b) skriver om. Mars (2016) belyser att genom att presentera låtexempel kan läraren både visa på kvalitet och ge studenterna konkret handledning. Mot bakgrund av ovanstående tolkar vi det som att det inom låtskrivningsämnet är eftersträvansvärt att ha studentens musikaliska vision i centrum. Vi tolkar också coachning och musikexempel som bra metoder för att uppnå detta. När läraren utgår från ett coachande förhållningsätt tror vi att till exempel musikexempel kan bli till inspiration för studenten utan att riskera att bli ett argument för lärarens vision av studentens låt.

6.4 Målets betydelse för återkopplingen

West (2012) förklarar att målet med en uppgift bör presenteras redan i början av arbetsprocessen eftersom studenternas skapandeprocess och lärarens handledning påverkas av det slutgiltiga målet. Folkestad (1992) poängterar att detta är extra viktigt i musikskapande där det måste fattas ett aktivt beslut om när låten är klar. För att fördjupa förståelsen om varför det är viktigt med tydliga mål och ramar i återkopplingen vill vi lyfta fram informanternas resonemang kring hur de uppfattar att studenterna omsätter återkopplingen. Samtliga informanter uttrycker att den återkoppling som ges ofta omsätts av studenterna i praktiken, förutsatt att det finns tid till detta. Enligt Sadler (1989) krävs det att studenten tar till sig återkopplingen och omsätter den för att den överhuvudtaget ska vara relevant. Vad det innebär att omsätta återkopplingen är informanterna dock inte överens om. Några av informanterna hävdar att om studenten gör ändringar i låten efter återkopplingstillfället så är det synonymt med att de har tagit till sig återkopplingen. För andra informanter är det helt irrelevant hur låtens utfall blir, det viktiga är hur studenten reflekterat kring sina beslut längs vägen.

Resultatet pekar på att samtliga informanter medvetet eller omedvetet arbetar med återkoppling på de olika nivåer som lyfts fram i Hattie och Timperlys (2007) modell: uppgifts-, process-, metakognitiv, eller personlig nivå. Samtliga informanter uttrycker att de är noga med att inte blanda in beröm i återkopplingstillfällena. Sam säger att den typen av beröm som inte ger studenten något specifikt att arbeta vidare med kan skapa en enorm frustration hos studenten i längden. Även Hattie och Timperley (2007) avråder från ospecifikt beröm som kopplas till återkoppling på personlignivå, eftersom detta kan

missförstås som återkoppling på person och inte prestation. Studien visar även att problem kan uppstå när informanterna inte är medvetna om vilken nivå de lämnar sin återkoppling på och därför förväntar sig att studenten ska omsätta återkopplingen på ett sätt som inte är förenligt med den nivå återkopplingen givits på. Nico beskriver bland annat att den enklaste typen av återkoppling är den som handlar om att till exempel korrigera språkliga fel i texten, vilket är ett exempel på återkoppling som enligt Hattie och Timperly (2007) ges på uppgiftsnivå. I detta fall kan Nico få syn på om studenterna tagit till sig återkopplingen genom att antingen lyssna efter en konkret förändring i låten eller låta studenterna reflektera kring varför detta inte skett. Det framgår av Sam och Jordans beskrivningar av hur de arbetar med återkoppling att återkopplingen ges på uppgifts-, process- och metakognitiv nivå parallellt. Jordan berättar till exempel hur hans studenter använder loggböcker för att få syn på sitt eget skapande över tid, vilket enligt Hattie och Timperly (2007) är återkoppling som ges på process- och metakognitiv nivå. Om Jordan hade fokuserat på konkreta förändringar i låten för att få syn på hur studenterna omsätter återkopplingen på denna nivå så hade hen antagligen inte fått ta del av studenternas utveckling. Hur studenterna omsätter den återkoppling som Jordan arbetar med i detta exempel kan hen endast få syn på genom att ta del av studenternas arbetsprocess i deras reflektioner och förmåga att ta ansvar för arbetet. Jordan är väl medveten om detta.

Mika verkar mer osäker på vilken nivå hen befinner sig på när hen ger återkoppling och tolkar studenternas omsättning av den. Mika uttrycker att hen vill stärka studenterna att göra på "sitt sätt" i låtskrivandet och att hen struntar i om studenterna ändrar låten. Samtidigt uttrycker hen att om studenterna inte ändrar i sin låt efter återkopplingstillfället när hen och studenterna fått uttrycka vad de tycker om låten, så är det samma sak som att återkopplingen inte tagits emot och att studenten inte lärt sig något. Om studenterna förväntas ändra låten efter att ha lyssnat på andras åsikter om den och samtidigt får veta att ett av målen med låtskrivandet är att bli självständig och fatta egna beslut kan det bli otydligt för studenterna vad som förväntas. West (2012) beskriver olika ingångar som studenter kan ha till låtskrivandet där det både kan handla om att skriva för sin egen skull eller för att studenten fått en uppgift. West anser att det är viktigt att studenterna är medvetna och överens med läraren om dessa skilda ingångar eftersom det också påverkar produkten. Enligt Jönsson (2017) är det vanligt att studenter som inte omsätter återkopplingen, antingen inte förstår den eller saknar strategier för att kunna använda den.

Green (2018) menar att läraren i dessa fall måste gå in och hjälpa studenterna att hitta de rätta verktygen för att arbeta med återkopplingen.

En informant som sticker ut i denna studie är Nico, eftersom Nico är den enda informanten som varken ger studenterna uppgifterna eller har makt att tillsammans med studenterna bestämma när målet är uppfyllt. Nico och hans studenter är helt i händerna på musikbranschens representanter, vilket gör att Nicos förutsättningar att ge adekvat återkoppling kopplat till målet är betydligt annorlunda än övriga informanternas. För att återkopplingen ska vara användbar är det, enligt Green (2018), viktigt att återkopplingen har med uppgiften att göra. Nico är även den informant som uttryckligen säger att det är svårt att ge återkoppling. Nicos studenter beskrivs dock som mycket självgående och förutom att ge uppgiftsrelaterad återkoppling berättar Nico att hen lägger mycket tid på återkoppling som syftar till att stärka studenternas egen bedömningsförmåga. Enligt Skolverket (2011c) är den återkoppling som har mest inverkan på det långsiktiga lärandet den som stärker studenternas förmåga att själva ta sitt arbete vidare.

Utifrån ovanstående resonemang tolkar vi kunskap om återkoppling som en viktig färdighet hos undervisande lärare i musikskapande. Kunskap om de olika nivåer som återkoppling kan ges på och vilka konsekvenser detta kan få för studentens arbete verkar särskilt viktig i låtskrivningsämnet där målen kan vara kortsiktiga, långsiktiga och samtidigt saknar ett facit över när uppgiften är ”färdig”. God kommunikation mellan lärare och student kring de olika målen tror vi är en viktig metod för att göra återkopplingen meningsfull.

6.5 Olika metoder för återkoppling

I intervjuerna framkommer att samtliga informanter strävar efter en god relation till sina studenter och att de förstår att den trygga miljön är betydande för studenternas utveckling, vilket även Hattie och Timperly (2007) skriver om. Sam säger att hen vill att studenterna ska tro på sin förmåga så pass mycket att de vågar få sin låt granskad. Ett sätt som flera av informanterna använder sig av för att skapa en trygg lärandemiljö är att arbeta med positiv förstärkning.

6.5.1 Positiv kritisk återkoppling

Två av informanterna i denna undersökning lyfter särskilt fram positiv förstärkning som en strategi i återkopplingen. Mika förklarar att det är ett sätt att få studenterna att förstå för vad som är kvalitativt medan Alex främst kopplar den positiva förstärkningen till att studenterna överhuvudtaget ska våga skriva låtar. Enligt Hattie och Timperly (2007) kan både positiv och negativ återkoppling vara utvecklande för studenterna. Samtidigt skriver Eeg-Olofsson (i Ott & Olivestam 2007) att kritik kan hindra våra hjärnor från att ta in ny kunskap. Om läraren lyckas skapa en miljö där tillit och trygghet är bärande så bör kritisk återkoppling uppfattas som positivt utifrån att den är hjälpsam och konstruktiv, vilket även Mars (2016) skriver om i sin avhandling.

6.5.2 Den specifika återkopplingen

Mika är noga med att återkopplingen hen ger sina studenter ska innehålla något specifikt som studenterna kan arbeta med och framhåller att hen gärna ger studenterna mycket information i återkopplingen. Jönsson (2012) menar att studenter ofta föredrar återkoppling som är specifik, men för att återkopplingen ska bli meningsfull för studenten understryker Torrance (2012) att det är viktigt att hitta en balans i hur mycket information som ges. Mika berättar även att hen ger fri återkoppling, vilket innebär att om uppgiften varit att skriva en text på ett visst sätt så kan hen ändå ge återkoppling på harmoniken i låten. Till skillnad från Mika är Jordan och Sam mycket noga med att återkopplingen bara ska beröra det som uppgiften handlar om och sätter på så vis tydliga ramar för sina studenter kring vad som är i fokus. West (2012) menar att det är viktigt att fokusera på en sak i taget i låtskrivningsrelaterad undervisning. Även Hattie och Timperlys (2007) återkopplingsmodell relaterar hela tiden till målet. Nico som inte själv styr vad målet är utan är utelämnad till musikbranschens uppgifter avgränsar återkopplingen genom att låta studenterna själva vara med och bestämma om det är något specifikt de vill ha återkoppling på. Att läraren och studenten diskuterar och reflekterar över processen i förhållande till målet tillsammans är någonting som West menar är fördömligt. Resonemanget ovan visar att den specifika återkopplingen kan vara att föredra i låtskrivningsämnet för att hjälpa studenterna att veta vad som ska prioriteras i de olika uppgifterna. Eftersom vi inte vet vilka uppgifter informanterna ger till sina studenter eller vilken nivå återkopplingen ges på, har vi svårt att dra generella slutsatser kring informanternas olika arbetssätt. Det vi kan utläsa är att den specifika återkopplingen kan

betyda olika saker. Resultatet visar att avgränsning av området kan göras på olika sätt, bland annat genom att fokusera på det moment som studenten arbetat med i uppgiften, men också genom att studenten själva få välja vad läraren ska ge återkoppling på.

6.6 Studenterna gör som lärarna gör

I denna studie har det visat sig att samtliga informanter använder kamratbedömning i sin undervisning. Kamratbedömning är viktigt för att studenterna i förlängningen ska kunna uppnå målet att arbeta självständigt med återkopplingen, enligt Jönsson (2017). Resultatet i denna studie visar att det sätt som informanterna själva ger återkoppling på förs vidare till studenterna. Mika ger till exempel fri men konkret återkoppling, vilken hen också uppmuntrar studenterna att göra. Jordan och Sam har tydliga modeller för återkopplingen, vilket de även implementerar i kamratbedömningen. Alex som själv utgår från positiv förstärkning uppmuntrar även sina studenter att ge varandra återkoppling utifrån positiv förstärkning. Nico, som inte har återkoppling schemalagt utan finns till som en resurs för återkoppling på studenternas initiativ, menar att kamratbedömningen sker informellt utifrån studenternas efterfrågan. Oavsett om informanterna är medvetna om detta eller ej så tyder resultatet på att informanternas eget sätt att ge återkoppling på speglas i kamratbedömningen. Jönsson (2017) förklarar att målet med kamratbedömningen är att kunna ge sig själv och varandra återkoppling på samma sätt som läraren skulle ha gjort.

6.6.1 Kamratbedömning - en färdighet

Vid kamratbedömning är det viktigt att studenterna har förståelse för målet, vad som ska bedömas och att återkopplingen är specifik och framåtriktad, vilket tas upp i Sadlers (2010) modell för kamratbedömning. Resultatet visar att informanterna använder olika modeller för kamratbedömning där Sadlers modell delvis används. Mika som låter studenterna ge återkoppling fritt på varandras låtar säger att det varierar vilka studenter som utvecklar förmågan att ge och ta emot återkoppling. För att studenter ska tränas i kamratbedömning föreslår Jönsson (2017) att återkoppling kan ges mellan grupper eller anonymt för att kamratbedömning ska bli mer neutral. Detta ser vi skulle kunna vara en framkomlig väg för lärare som tränar sina studenter i kamratbedömning. Majoriteten av informanterna finns alltid med vid kamratbedömningen för att vägleda studenterna, vilket också Jönsson skriver är viktigt. Sam uttrycker att det handlar om en ansvarsfråga, att hans studenter inte ska behöva ta ansvaret fullt ut utan tillåtas att vara studenterna i

rummet. Utifrån ovanstående resonemang tolkar vi att tydliga ramar för kamratbedömningen lyfter över ansvaret från studenterna till läraren. Detta uppfattar vi skulle kunna innebära att studenterna lättare kan ge återkoppling på en kamrats låt utan att det blir för känsloladdat.

Sam och Jordan har, till skillnad från de övriga informanterna, flera tillfällen för kamratbedömning i de olika projekten och beskriver att de upplever att studenterna blir skickliga på att ge och ta emot återkoppling. Jönsson (2017) betonar att kamratbedömning är någonting som vi måste lära oss. Sam lyfter fram att vi ofta lär oss mer av att ge än att få återkoppling, medan Jordan säger att det är mycket lärorikt för studenterna att få höra andras tankar kring skapandeprocessen. Enligt Zerr och Zerr (2011) är det viktigare att studenterna kan motivera sin bedömning än att den blir ”rätt”. Alex berättar att hans studenter tar till sig återkopplingen bättre när den ges av kamraterna, vilket Jönsson (2017) anser är en av fördelarna med kamratbedömning. Jönsson belyser även att mångfalden av lösningar som synliggörs vid kamratbedömning hjälper studenterna att urskilja kvalitet. Det sammanlagda intryck vi får av informanterna är att kamratbedömning både är en viktig del i undervisningen och att det finns många vinster med denna. Studien pekar också på att kamratbedömning är en färdighet som kräver både tid och repetition för att den ska ge resultat.

6.6.2 Co-writing som kamratbedömning

Utbildningen där Nico arbetar bygger på co-writing där studenterna skriver låtar i grupper om tre. Nico berättar att studenterna ständigt får träna på nya perspektiv i grupperna och att friktionen som kan uppstå där skapar viktiga lärdomar. Jönsson (2017) beskriver att kamratbedömning handlar om att hjälpas åt att nå ett gemensamt mål. Att arbeta med co-writing och hjälpa varandra framåt i processen, som Pattison (2009) skriver om, menar Nico är en form av kamratbedömning och alltså någonting som finns naturligt på utbildningen. När Nico berättar om hur studenterna arbetar tolkar vi hans förklaring som ett samarbete där alla i gruppen som skriver är delaktiga i skapandet av låten. Därför är det svårt att dra slutsatser om co-writing verkligen kan kallas för kamratbedömning eller om det snarare handlar om ett samarbete där studenterna använder sig av självbedömning. Nico förklarar dock att studenterna i grupperna ofta har olika roller där någon till exempel fokuserar på text medan någon annan fokuserar på arrangemang. I dessa konstellationer tror vi att det trots det nära samarbetet kan skapas ett utifrånperspektiv där studenternas

återkoppling till varandra i gruppen skulle kunna liknas vid någon form av kamratbedömning.

6.7 Det slutgiltiga målet - självbedömning

Bennett (2012b) lyfter fram kunskapen om det egna musikskapandet som en av de viktigaste förutsättningarna för att bli en bättre låtskrivare. När informanterna berättar om hur de arbetar med självbedömning kopplar de flesta ihop detta med självförtroende och självbild, vilket inte är detsamma som självbedömning enligt Stobart (2014). Sam och Nico har studenter som arbetar i musikbranschen och beskriver att de på utbildningarna tar in experthjälp utifrån i form av samtalsstöd för de studenter som behöver. Nico använder ordvalet "depressionsliknande tillstånd" när hen beskriver hur studenterna kan må efter ett misslyckat uppspel för representanter från musikbranschen. Jönsson (2017) menar att förmåga till självbedömning kan vara en metod för att öka tilltron till sin egen prestationsförmåga. Nico lyfter också fram att det är viktigt att studenterna lär känna sig själva och sin skapandeprocess för att på så vis bygga upp ett självförtroende och skapa en egen "skrivar-identitet". Studien tyder på att även om självbedömning inte är samma sak som självförtroende så verkar god självbedömningsförmåga kunna stärka självförtroendet. Mot bakgrund av ovanstående tolkar vi det som att det kan finnas ett utvecklingsbehov av arbete med självbedömning inom låtskrivningsutbildningar.

6.7.1 Strategier för att utveckla självbedömning

Sam berättar att hans studenter lär sig mycket genom att härma sina lärare när de ger återkoppling. Hen ger exempel på hur frågeställningar kan hjälpa studenterna att i framtiden kunna ställa samma frågor till sig själva och att detta är ett eftersträvanvärt mål. Även Jordan utgår från frågeställningar i arbetet med studenternas självbedömningsförmåga och hen är väl medveten om vad begreppen självbedömning och självreglering innebär. Enligt Andrade (2010) fokuserar självbedömning främst på slutprodukten medan självreglering handlar om att både kunna sätta upp egna mål och ansvara för arbetsprocessen. Jordan arbetar metodiskt och medvetet med dessa två genom bland annat digitala loggböcker, vilket även Gyllander Torkildsen (2018) föreslår som en föredömlig metod. Även Mika kopplar ihop lärarens återkoppling med hur studenterna ser på sitt skapande och säger att studenterna ibland kan kopiera hans återkoppling och använda den i någon annan uppgift, som ett eko av det hen sagt. Mika påpekar att detta visar att

studenterna lärt sig något. Stobart (2014) menar dock att självbedömning handlar om förmågan att *reflektera* över arbetssätt, strategier och förmågor. Resultatet tyder på att lärarnas sätt att ge återkoppling på är viktigt för att studenterna själva ska utveckla god självbedömningsförmåga. Samtidigt visar studien på att det kan vara bra att som lärare fundera över om kunskapsinhämtning och självbedömning alltid är synonymt med att kopiera det läraren sagt eller om det snarare handlar om att härma lärarens metoder. Vi tolkar kopiering som att upprepa det läraren sagt utan att nödvändigtvis förstå varför, medan härmning snarare handlar om att använda lärarens metoder för att komma vidare i sitt eget arbete.

Enligt Jönsson (2017) kräver självbedömning, precis som kamratbedömning, ett kontinuerligt arbete. Sam beskriver att hen är mycket aktiv i återkopplingen i början av utbildningen men att hen successivt lämnar över ansvaret till studenterna. Även om Nico i intervjun inte själv kopplar ihop begreppet självbedömning eller självreglering med studenternas förmåga att ta ansvar och reflektera över sitt arbete så visar resultatet på att hen använder strategier i återkopplingen som skulle kunna utveckla studenternas självbedömningsförmåga. När Nico låter studenterna bestämma *vad* de vill ha återkoppling på och *när* detta ska ske ger hen också studenterna en möjlighet att själva ta ansvar över återkopplingen. Detta tolkar vi som att studenterna tränas i att ta ansvar över sin egen skapandeprocess, vilket kan kopplas till självbedömning. Att likt Sam låta självbedömningen ta tid och därmed succesivt lämna över ansvaret för återkopplingen till studenterna tror vi är en god metod för att träna studenterna i deras självbedömningsförmåga.

6.8 Skribenternas avslutande reflektioner

Nedan presenteras studiens resultat och ämne utifrån de funderingar som vi burit med oss under studiens gång. Den första delen berör resultatet och den andra delen lyfter fram ämnet och dess relevans inom utbildningsväsendet.

I denna studie har vi undersökt vilka förhållningssätt och strategier som fem musiklektörer beskriver att de använder i handledning av låtskrivningsprocesser. I studien har det framkommit att lärarnas strategier i handledningsprocessen ser mycket olika ut och att lärarna många gånger är utelämnade till att själva ta fram metoder för handledningen. Det har också visat sig att det finns en stor skillnad i vad utbildningarna innehåller och vilka

områden som lärarna anser vara viktiga i ämnet låtskrivning. West (2012) framhåller *musik, kreativitet, språk* och *kommunikation* som viktiga ämnesområden inom låtskrivning. I denna studie kan vi dock se att *språk* och *musik* är de områden som helt eller delvis dominerar undervisningens innehåll där våra informanter undervisar. En utmaning som flera av informanterna beskriver är att de både vill uppmuntra studenterna i sin egen musikaliska vision och samtidigt ger de återkoppling utifrån den subjektiva upplevelsen av det klingande resultatet. En strategi för att komma runt detta har i denna studie visat sig vara att fokusera på processen i förhållande till målet utifrån ett coachande förhållningssätt med studentens musikaliska vision som utgångspunkt. För att kunna göra detta tror vi att det krävs kunskap i handledning och återkoppling, men också en förståelse för låtskrivningsprocessens komplexitet, en process som både är kaotisk och linjär samt kan innebära olika utmaningar för olika studenter.

Vid ett flertal tillfällen under arbetet med denna studie har vi funderat över låtskrivarutbildningarnas syfte och mål. Att studien tar avstamp i Bennetts (2012b) uttalande om att låtskrivning inte kan *läras ut* men att det går att *lära sig*, är ingen slump. Musikskapande i skolan är ingenting nytt, men låtskrivartraditionen som så länge varit någonting självlärt med personliga uttrycket i centrum kan vara en utmaning för utbildningsväsendet. Vi menar dock att låtskrivarutbildningarna har ett viktigt uppdrag i det lilla landet Sverige som satt sig på kartan som en stor musikexport inom låtskrivning. Eftersom vi valt att fokusera på lärarnas perspektiv kan vi inte dra några generella slutsatser kring vilka förhållningssätt och strategier som i praktiken hjälper studenterna i deras låtskrivningsprocesser. Vi tror dock att med hjälp av lärarens ämneskunskaper, handledning och struktur för kamratbedömning så går det att utbilda professionella låtskrivare. Vi tror också att det är viktigt att det finns utbildningar i låtskrivning för att låtskrivare ska få möjlighet att utveckla sitt musikskapande för sin egen skull men framförallt för att å viktiga verktyg för att klara av att arbeta i en bransch som i denna studie framstått som både hård och kall. Sam sammanfattar sitt läraruppdrag genom att säga "jag antar att det handlar om att guida som en coach, leda som en ordförande och vara experten när det behövs". Med dessa sammanfattande ord ringar Sam in det som också kommit att bli vår slutsats i denna studie. Lärarens uppdrag i handledning av låtskrivningsprocesser börjar med ett coachande förhållningssätt där fokus ligger på studentens egen musikaliska vision. Samtidigt måste läraren kunna ta ledarrollen, visa

vägen framåt genom olika ämnesområden och veta när det är tid att dela med sig av sin expertis.

6.9 Förslag på vidare forskning

Denna studie har lett fram till många insikter, men också frågeställningar. Nedan presenteras olika områden som väckt vår nyfikenhet under arbetets gång och som vi gärna skulle se vidare forskning kring.

Låtskrivning är nära besläktat med komposition som har en lång utbildningstradition. Det skulle därför vara spännande att undersöka hur undervisning och handledning i komposition skulle kunna implementeras i låtskrivningsundervisning. Ett annat område som vore intressant att titta nämnare på är låtskrivningsämnets beståndsdelar, ramverk och hur lärare arbetar med summativbedömning på låtskrivningsutbildningar. Att undersöka studenternas upplevelse av lärarnas handledning och vilka konsekvenser det får för deras låtskrivning hade också varit ett område för vidare forskning. En del av vårt resultat i denna studie har berört coachning som förhållningssätt i handledning av låtskrivningsprocesser. Detta område hade varit ytterligare ett område att fördjupa och titta närmare på. Avslutningsvis hade varit intressant att undersöka om co-writing skulle kunna vara en metod för låtskrivare att arbeta med kamratbedömning.

Med mer forskning som har med låtskrivning i undervisningsformat att göra hoppas vi att undervisande musikpedagoger kan få stöd och utbildning i sin viktiga lärargärning. Lärarnas utbildning i undervisning och handledning av låtskrivningsprocesser tror vi inte bara kan hjälpa lärarna, utan också nästa generations låtskrivare.

Referenser

Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.

Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context: update to "the social psychology of creativity"*. Oxford: Westview.

Bennett, J. (2012a). Constraint, Collaboration and Creativity in Popular Songwriting Teams. Collins, D. (Red.). Society for education, music and psychology research (2012). *The act of musical composition: studies in the creative process*. Farnham: Ashgate.

Bennett, J. (2012b) 'You can't teach songwriting...!'. *Total Guitar*, 231, pp. 34. ISSN 1355-5049

Bennett, J. (2012). *Constraint, Collaboration and Creativity in Popular Songwriting Teams*. In: Collins, D, ed. *The Act of Musical Composition: Studies in the Creative Process*. SEMPRE Studies in the Psychology of Music. Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Brodin, E. (red.) (2014). *Kreativitet: teori och praktik ur psykologiska perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.

Folkestad, G. (1992). *Datorbaserat musikaliskt skapande: En kvalitativt beskrivande analys av en kreativ process*. Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC).

Gjerde, S. (2012). *Coaching: vad, varför hur*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Green, J. (2018). *Återkoppling för lärande och utveckling av undervisningen*. Skolverket. Hämtad 2021-04-09 från: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28040/1529488572619/artikel_green_aterkoppling_och_utveckling_av_undervisning_2018.pdf

Gyllander Torkildsen, L. (2018). *Elevdelaktighet i en formativ process*. Skolverket. Hämtad 2021-04-09 från: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2803c/1529488516594/gyllander_artikel_elevdelaktighet_i_formativ

Hattie, J & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Sage journals, volym (77 issue: 1)*, 81-112. doi: [10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487)

Hillered, E. (2009). *Lathund för låtskrivare: allt en singer-songwriter behöver veta*. Johanneshov: TPB.

Insulander, K. (2017). Teamwork – att skriva musik tillsammans. *Stim-magasinet, nr 2*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://www.stim.se/sv/artiklar/teamwork-att-skriva-musik-tillsammans>

Jönsson, A. (2017). *Lärande bedömning*. (4nd ed.) Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Jönsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Sage journals, volym (14 issue: 1)*. 63-76. doi: [10.1177/1469787412467125](https://doi.org/10.1177/1469787412467125)

Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Handledning och praktisk yrkesteori. (3., uppdaterade uppl.)* Lund: Studentlitteratur.

Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet: en sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Diss. Luleå: Luleå tekniska univ., 2016. Luleå.

Merriam-Webster. (n.d.-a). Singer-songwriter. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved June 6, 2021, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/singer-songwriter>

Merriam-Webster. (n.d.-b). Songwriter. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved June 6, 2021, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/songwriter>

Musikhögskolan i Göteborg. (2019). *Utbildningsplan Konstnärligt kandidatprogram i musik, inriktning musik och ljudproduktion*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://www.gu.se/sites/default/files/2020-06/K1MLP%20rev%20dec19.pdf>

Musikhögskolan Ingesund. (2019). *Utbildningsplan musikproduktionsprogrammet*. Hämtad 2021-04-09 från: https://www.kau.se/files/2019-01/HGMPR_20182.pdf

Musikhögskolan i Malmö. (2020). *Musiklärare med inriktning Singer/songwriter*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://www.lu.se/lubas/i-uoh-lu-LAMGY-SISO>

Musikhögskolan i Stockholm. (2020). *Utbildningsplan konstnärligt kandidatprogram i musikproduktion*. Hämtad 2021-04-09 från: [https://www.kmh.se/download/18.42a7b52d175cdf9600b58bc8/1605964115937/Utbildningsplan%20konstnärligt%20kandidatprogram%20i%20musikproduktion%20\(KKMM2\).pdf](https://www.kmh.se/download/18.42a7b52d175cdf9600b58bc8/1605964115937/Utbildningsplan%20konstnärligt%20kandidatprogram%20i%20musikproduktion%20(KKMM2).pdf)

Musikhögskolan i Örebro. (2020). *Utbildningsplan konstnärligt kandidatprogram i musikalisk gestaltning*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://api.oru.se/oruapi/v1/utbildningsinformation/utbildning/MKK1K?typ=program&accept=html&revision=1.000&termin=20202&sprak=sv>

Nationalencyklopedin [NE]. (2020b). *Handledning*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/handledning>

Nationalencyklopedin [NE]. (2020a). *Undervisning*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/undervisning>

Ott, A. & Olivestam, C.E. (red.) (2007). *Neurodidaktik: om hjärnvägar och knutpunkter*. (1 uppl.) Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Neurodidaktiska kollegiet, Göteborgs universitet.

Pattison, P. (2009). *Writing Better Lyrics: the essential guide to powerful songwriting*. (2nd ed.) Cincinnati: Writer's Digest Books.

Sadler, Royce D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. doi. 10.1007/BF00117714

Sadler, Royce D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535-550. doi. [10.1080/02602930903541015](https://doi.org/10.1080/02602930903541015)

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Shepherd, J, ed. (2003). *Continuum Encyclopedia of Popular Music of the World: Volume 11: Performance and Production*. Continuum: London.

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Sage journals*, 78 (issue: 1), 153-189. doi: [10.3102/0034654307313795](https://doi.org/10.3102/0034654307313795)

Skolverket. (2011b). *Eстетiska programmets examensmål*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fprogram.htm%3FprogramCode%3DES001%26lang%3Dsv%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa9295#:~:text=Utbildningen%20ska%20ge%20eleverna%20m%C3%B6jlighet,och%20id%C3%A9er%20med%20estetiska%20uttrycksmedel>.

Skolverket. (2011c). *Kunskapsbedömning i skolan*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6596de/1553963978320/pdf2660.pdf>

Skolverket. (2011a). *Kursplan för musik i årskurs 1-3*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMUS01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>

Stobart, G. (2012). Validity in Formative Assessment. I: J. Gardner. (Red.), *Assessment and Learning*. (2. uppl.) (s.233-242). London: Sage Publications.

Stobart, G. (2014). *The expert learner. Challenging the myth of ability*. Maidenhead: Open University Press.

Strandberg, T. (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning från 1945*. (Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete Dissertation in Educational Work, Nr 20). Umeå: Umeå universitet. Hämtad 2021-04-09 från: https://www.researchgate.net/publication/277992043_Varde_ljud_Om_skapande_i_skolans_musikundervisning_efter_1945

Svenska akademiens ordlista [SAOL]. (2020b). *Handledning*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://svenska.se/tre/?sok=handledning&pz=1>

Svenska akademiens ordlista [SAOL]. (2020a). *Undervisning*. Hämtad 2021-04-09 från: <https://svenska.se/tre/?sok=undervisning&pz=1>

Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformativ and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38. doi. [10.1080/03054985.2012.689693](https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693)

Vesterlund, L.L. (2001). *Strövtåg i komponerandets landskap [Elektronisk resurs] tre studier av komponerande med hjälp av dator och musikteknologi*. Diss. (sammanfattning), 2001. Luleå.

West, A. (2012) *Exploring the Pedagogy of Songwriting: A Case Study of Five Undergraduate Songwriters*. School of Education. Bath Spa University.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.

Zerr, J. & Zerr, R. (2011). Learning from their mistakes: using students' incorrect proofs as a pedagogical tool. *Taylor & Francis Online*, 21. 530-544. doi.

[10.1080/10511970903386915](https://doi.org/10.1080/10511970903386915)

Bilaga 1: Intervjuguide

- Hur skulle du beskriva en låtskrivningsprocess från noll till färdig låt? Vilka faser tänker du att dina låtskrivarstudenter går igenom?
- Hur ser arbetet med låtskrivning ut på den skola där du undervisar? Ge exempel på tex ämnen, uppgifter, grupp/individuellt.

<p>Berätta om hur din handledning av studenternas låtskrivarprocesser ser ut.</p>	<p>Hur får du ta del av elevernas bedömning och reflektioner kring sitt låtskrivande? Hur ser du på din handledarroll i detta?</p>	<p>Berätta om hur du jobbar med återkoppling i studenternas låtskrivningsprocesser.</p>	<p>Berätta om det handledningstillfälle vi kommer att få se.</p>
<p>Hur skulle du beskriva din roll och ditt uppdrag som handledare?</p>	<p>Vilka möjligheter/utmaningar upplever du finns i studenternas självbedömning av sina låtskrivningsprocesser?</p>	<p>Vad ger du återkoppling på? (Tex text, melodi, arr). Vem bestämmer detta?</p>	<p>I vilket sammanhang befinner vi oss? (Tex vilken uppgift, var i processen)</p>
<p>På vilket sätt spelar din relation till studenterna roll när du handleder?</p>		<p>När, var och på vilket sätt under arbetsprocessen sker återkopplingen? (Tex muntligt eller skriftligt)</p>	<p>Vilka är studenterna?</p>
<p>Vad tycker du är viktigt/svårt med handledning av låtskrivningsprocesser?</p>		<p>Vad tycker du är viktigt att tänka på/svårt i återkopplingen till studenterna?</p>	<p>Vad är syftet med just detta handledningstillfälle?</p>
<p>Vart har du hämtat dina strategier för handledning av låtskrivning? (Tex utbildning,</p>		<p>Hur upplever du att studenterna tar emot och omsätter återkopplingen?</p>	<p>Är det något speciellt du ger återkoppling på?</p>
<p>Utifrån din beskrivning av hur en låtskrivningsprocess ser ut: - När i processen brukar du handleda och på vems initiativ? - Ser handledningen olika ut beroende på när i processen du handleder?</p>		<p>På vilket sätt ges studenterna möjlighet att ge återkoppling till varandra? Hur ser du på din roll</p>	<p>Hur ser din relation till studenterna ut?</p>
<p>Hur skiljer sig handledningen åt beroende på om eleverna skriver ensamma eller i grupp?</p>		<p>Hur tar du reda på vad eleverna uppfattat av din återkoppling?</p>	<p>Hur upplevde du handledningen?</p>
		<p>Ser feedbacken olika ut om det är till eget artisprojekt eller till andra.</p>	<p>Är detta handledningstillfälle representativt för hur du brukar/vill jobba?</p>
			<p>Hur upplevde du att handledningen togs emot av studenterna?</p>

Bilaga 2: Mailintervju

- Vilket år är du född?
- Vilket kön identifierar du dig med?
- Vad har du för utbildning?
- Vilken utbildningsnivå undervisar du på och i vilka ämnen?
- Hur länge har du varit yrkesverksam lärare?
- Hur länge har du varit yrkesverksam lärare i låtskrivningsrelaterade ämnen?
- Har du varit/ är du aktiv som yrkesverksam låtskrivare? Om ja, på vilket sätt?

Bilaga 3: Samtyckesblanketter – svenska och engelska

Informerat samtycke till informant avseende en studie av handledning i låtskrivarprocesser

Vi är två studenter, Terese Fredenvall och Aliette Tardy, som studerar på musiklärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö med inriktning mot singer/songwriter. Under hösten 2020 och våren 2021 skriver vi ett examensarbete. Fokus i studien är handledning av låtskrivarprocesser. Genom att undersöka hur lärare handleder studenter genom dessa skapandeprocesser hoppas vi hitta goda strategier, verktyg och metoder för undervisning i detta ämne.

Studien genomförs genom intervjuer och lärarens egen filmdokumentation av ett handledningstillfälle. Intervjuerna kommer att ske via Zoom och spelas in samt transkriberas för analys. Informationen i materialet behandlas konfidentiellt och enligt vetenskaplig etik. I studiens resultat kommer alla deltagare att vara anonyma och ni kommer att få möjlighet att läsa igenom utkastet på resultatet innan inlämning. De filmade dokumentationerna och inspelade intervjuerna kommer att förstöras efter att examensarbetet är färdigt. Ditt deltagande i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta Ditt deltagande utan närmare motivering. Genom att delta i studien bidrar du till en fördjupad kunskap om handledning av låtskrivandeprocesser.

Medgivande:

- Jag har tagit del av information kring forskningsprojektet och är därmed medveten om hur intervjun och dokumentationen kommer att genomföras och den tid det tar i anspråk.
- Jag har fått tillfälle att få mina frågor angående intervjun och dokumentationen av undervisningstillfället besvarade innan den påbörjas och jag vet vem jag ska vända mig till med frågor.
- Jag deltar i studien frivilligt och har blivit informerad om syftet med deltagandet.
- Jag är medveten om att jag när som helst under eller efter intervjun kan avbryta mitt deltagande utan att jag behöver förklara varför.
- Jag ger mitt medgivande till Aliette Tardy och Terese Fredenvall att dokumentera, bearbeta och arkivera den information som samlas in under intervjuerna och dokumentationerna samt att publicera resultat från studien.
- Jag ger mitt medgivande till att vår handledare docent Bo Nilsson får ta del av intervjun.

Ort / Datum/ Namnförteckning

Namnförtydligande

Information to informant about consent form for a study of supervision in songwriting processes

We are two students, Terese Fredenwall and Aliette Tardy, who are taking the Music Teacher Program at Malmö Academy of Music with a focus on Singer/ Songwriting. During the autumn of 2020 and the spring of 2021, we will write our thesis. The focus of this study is the supervision of songwriting processes. By examining how teachers give feedback to their students throughout their creative processes, we hope to find good strategies, tools and methods for teaching this subject.

The study is carried out through interviews and the teacher's own film documentation of a tutorial. The interviews will take place via Zoom and are recorded and transcribed for analysis. The information in the material is treated confidentially and according to scientific ethics. In the results of the study, all participants will be anonymous and you will have the opportunity to read the draft results before submission. The filmed documentation and the recorded interviews will be destroyed after the thesis has been completed. Your participation in the study is completely voluntary. You can cancel your participation at any time without further justification. By participating in the study, you contribute to an in-depth knowledge of how feedback is given in songwriting processes.

Consent:

- I have received information about the research project, and am aware of how the interview and documentation will be carried out as well as the time it takes.
- I have had the opportunity to have my questions regarding the documentation of the interview, and the documentation of the teaching opportunity, answered before it begins and I know who to turn to with questions.
- I participate in the study voluntarily, and have been informed of the purpose of the participation.
- I am aware that I can interrupt my participation at any time during or after the interview without having to explain why.
- I give my consent to Aliette Tardy and Terese Fredenwall to document, process and archive the information collected during the interviews and documentations and to publish results from the study.
- I give my consent for the supervisor Associate Professor Bo Nilsson to take part in the material of the interview.

Place / Date/ Signature

Printed name